



universität
wien

DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation / Title of the Doctoral Thesis

„Interferenzfehler aus dem Deutschen in der schriftlichen
Produktion auf Portugiesisch als Fremdsprache –
Analyse eines *Corpus* von Celpe-Bras“

verfasst von / submitted by

Gustavo Luis Gomes Araujo

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Doktor der Philosophie (Dr.phil.)

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on the student
record sheet:

A 092 236 357

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt /
field of study as it appears on the student record sheet:

Romanistik - Portugiesisch

Betreut von / Supervisor:

O. Univ.-Prof. Dr. Georg Kremnitz

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Prof. Dra. Daniele Marcelle Grannier

Análise de Interferências do Alemão na Produção Escrita
em Português Língua Estrangeira – Análise de *Corpus* do
Celpe-Bras

Interferenzfehler aus dem Deutschen in der schriftlichen
Produktion auf Portugiesisch als Fremdsprache – Analyse
eines *Corpus* von Celpe-Bras

Sumário

SUMÁRIO	I
LISTA DE FIGURAS	V
LISTA DE TABELAS	VI
ABREVIATURAS	VII
PREFÁCIO	X
INTRODUÇÃO	1
I. ANÁLISE TEÓRICA	3
1 LINGUÍSTICA CONTRASTIVA	4
2 AQUISIÇÃO OU APRENDIZAGEM DE LM E LE	9
3 TEORIAS SOBRE A AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE LE E L2	12
3.1 Behaviourism	12
3.2 Hipótese contrastiva	13
3.3 Hipótese da Identidade	14
3.4 Hipótese da Interlíngua	15
3.5 Transferências linguísticas	21
3.6 Interferências linguísticas	23
4 COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS	26
4.1 Competência leitora	27

4.2	Competência auditiva	30
4.3	Competência de fala	33
4.4	Competência escrita	39
5	ANÁLISE DE ERROS	45
5.1	O erro no processo de aprendizagem	45
5.2	O erro em língua estrangeira	46
5.2.1	Classificação e quantificação dos erros linguísticos	51
II.	ANÁLISE EMPÍRICA	62
1	O EXAME CELPE-BRAS	63
2	CATEGORIZAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DOS ERROS	66
2.1	Critérios para a correção	66
2.2	Anotação e organização do corpus de erros	66
3	ANÁLISE DO CORPUS DE ERROS	69
3.1	Ortografia	71
3.1.1	Grafonômica	74
3.1.1.1	Vogais	76
3.1.1.1.1	Troca do i pelo e	76
3.1.1.1.2	Troca do a pelo e	76
3.1.1.1.3	Troca do o pelo u	77
3.1.1.1.4	Queda do e	77
3.1.1.2	Ditongo	78
3.1.1.2.1	Ausência de semivogal i em penúltima e antepenúltima sílaba	78
3.1.1.3	Consoantes	78
3.1.1.3.1	Oclusivas	78
3.1.1.3.2	Fricativas	80
3.1.1.3.3	Líquidas	82
3.1.1.3.4	Nasais	82
3.1.1.4	Dígrafo	82
3.1.2	Segmentação e junção	83

3.1.3	Maiúscula/minúscula	85
3.1.3.1	Minúscula após vocativo em carta ou e-mail	85
3.1.3.2	Erro de maiúscula	86
3.1.4	Acentuação	86
3.1.4.1	Acento agudo	88
3.1.4.2	Circunflexo	89
3.1.4.3	Crase	89
3.2	Pontuação	91
3.2.1	Vírgula	91
3.2.1.1	Adjunto adverbial deslocado ou intercalado	91
3.2.1.2	Estrutura da frase	94
3.2.1.3	Orações ou termos deslocados ou intercalados	96
3.2.2	Aspas	97
3.3	Classe Morfológica	98
3.3.1	Artigo	98
3.3.1.1	Ausência	100
3.3.1.2	Concordância de gênero	102
3.3.1.3	Inserção desnecessária	103
3.3.2	Adjetivo	105
3.3.3	Advérbio	106
3.3.4	Pronome	108
3.3.4.1	Pronome pessoal	108
3.3.4.2	Pronome possessivo	109
3.3.4.3	Pronome indefinido	109
3.3.4.4	Pronome reflexivo	112
3.3.4.5	Pronome relativo	114
3.3.5	Preposição	117
3.3.5.1	Ausência de preposição	118
3.3.5.2	Troca de preposição e construções verbais	123
3.3.5.3	Inserção desnecessária	126
3.3.6	Verbo	129
3.3.6.1	Modo subjuntivo	129
3.3.6.2	Particípio	131
3.3.6.3	Tempo verbal	132
3.3.7	Conjunção	134
3.4	Sintaxe	135
3.4.1	Artigo	135
3.4.2	Verbo	136
3.4.3	Pronome	137

3.4.4	Preposição	137
3.4.5	Adjetivo	138
3.4.6	Conjunção	139
3.4.7	Outras estruturas	139
3.5	Léxico	140
3.5.1	Substantivo	140
3.5.2	Adjetivo	143
3.5.3	Advérbio	144
3.5.4	Verbo	145
CONCLUSÃO		151
BIBLIOGRAFIA		161
APÊNDICES		173
RESUMO		233
ABSTRACT		234
ZUSAMMENFASSUNG		235
LEBENS LAUF		236

Lista de figuras

Fig. 1.	Linguística Contrastiva e áreas relacionadas segundo König (2012: 15)	7
Fig. 2.	Contexto em que a LC se insere (Rein, 1983: 3)	8
Fig. 3.	Fatores que atuam na construção da interlíngua (Bettoni, 2007: 123)	18
Fig. 4.	Fatores presentes na atividade leitora (López Alonso e Séré, 2001: 74)	29
Fig. 5.	Divisão dos fatores comunicativos na aprendizagem de línguas (Feyten, 1991: 174)	31
Fig. 6.	Capa do <i>Dictionnaire Occitan (Languedocien)</i> - Boissier de Sauvages (1785)	49
Fig. 7.	Ciclo do erro segundo Hennig (2012)	60
Fig. 8.	Distribuição dos erros no <i>corpus</i>	69
Fig. 9.	Erros gerais por candidato em ordem decrescente	70
Fig. 10.	Erros totais de ortografia no <i>corpus</i> do presente estudo	72
Fig. 11.	Erros de interferência, com destaque para os erros de ortografia	72
Fig. 12.	Distribuição dos erros gerais de ortografia	73
Fig. 13.	Erros ortográficos identificados como interferência do alemão	74
Fig. 14.	Distribuição dos erros totais de acentuação	88
Fig. 15.	Distribuição dos erros de interferência e outros erros	151
Fig. 16.	Distribuição dos erros de interferência do alemão por categoria	152
Fig. 17.	Número de erros de interferência do alemão cometidos por cada candidato	153
Fig. 18.	Distribuição dos erros de interferência do alemão por categoria	154
Fig. 19.	Erros de interferência do alemão por classe morfológica	155
Fig. 20.	Distribuição dos erros de interferência do espanhol	157

Lista de tabelas

Tab. 1. Proposta heterodoxa elaborada por Grannier (2000)	6
Tab. 2. Diferenças entre fonemas contrastivos em L1 e L2 segundo Eckman, Elreyes e Iverson (2003), extraído e traduzido de Altmann e Kabak (2011: 301)	36
Tab. 3. Stockwell, Bowen, e Martin (1965) The Grammatical Structures of English and Spanish	55
Tab. 4. Número de candidatos inscritos no exame Celpe-Bras	64
Tab. 5. Exemplos de segmentação e junção em línguas românicas	83
Tab. 6. Pronome indefinido todo	110
Tab. 7. Pronomes relativos em alemão e português	114
Tab. 8. Comparação de compostos nominais em português e em alemão	119

Abreviaturas

1ps	1ª pessoa do singular
3ps	3ª pessoa do singular
AC	Análise Contrastiva
Adj.	Adjetivo
AdjAdv.	Adjetivo adverbializado
Adv.	Advérbio
AE	Análise de Erros
alem.	Alemão
Art.	Artigo
Aux.	Auxiliar
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
Cf.	Conferir
Conj.	Conjunção
Dat.	Dativo
Def.	Definido
Dem.	Demonstrativo
Dir.	Direto
esp.	Espanhol
ex.	Exemplo
F.	Feminino
fr.	Francês

Fut.	Futuro
Gen.	Genitivo
HC	Hipótese Contrastiva
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Indef.	Indefinido
Ind.	Indicativo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ingl.	Inglês
Int.	Interrogativo
Lat.	Latim
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
L3	Terceira língua
L4	Quarta língua
LC	Linguística Contrastiva
LE	Língua estrangeira
LM	Língua materna
LP	Língua portuguesa
M.	Masculino
nom.	Nominativo
Nt.	Neutro
Num.	Numeral
Obj.	Objeto

Ord.	Ordinal
Part.	Particípio
PB	Português do Brasil
PE	Português Europeu
PLE	Português Língua Estrangeira
Pl.	Plural
port.	Português
possiv.	possivelmente
Pred.	Predicativo
Prep.	Preposição
Pres.	Presente
Pron.	Pronome
Refl.	Reflexivo
S	Singular
SN	Sintagma Nominal
SVO	Ordem Sujeito-Verbo-Objeto
Subst.	Substantivo
Suj	Sujeito
v.	Vez
vb.	Verbo

Prefácio

Minha experiência relacionada ao ensino de línguas estrangeiras e português, que se deu no início dos estudos universitários na área de Letras no Brasil e, posteriormente, com os cursos de Português Língua Estrangeira (doravante PLE) ministrados na Áustria, direcionados principalmente ao público falante de alemão língua materna a partir de 2007, sempre me tem despertado a reflexão sobre questões linguístico-pedagógicas, muitas das quais recorrentes e desafiadoras, visando ao aperfeiçoamento metodológico e didático do processo de aprendizagem de diferentes perfis de aprendizes.

Nesse ínterim, o aprofundamento sobre as questões de análise linguística sobre a língua portuguesa foi essencial para tornar possível a presente pesquisa, que vejo como resultado de dois fatores primordiais. O primeiro ligado à experiência adquirida com a correção de textos do ensino secundário no Brasil, fato que me levou ao aprofundamento sobre as estruturas gramaticais da Língua Portuguesa, inicialmente numa perspectiva normativa, essencial ao ensino da língua materna e à preparação de estudantes para o mundo acadêmico e laboral. O segundo, por sua vez, como consequência do interesse sobre os modos de ver o mundo, codificados em cada língua, e suas estruturas linguísticas numa perspectiva contrastiva, em outras palavras, procurando buscar na diferença entre as línguas os fatores de maior dificuldade no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, especialmente, em jovens e adultos.

Diante da multiplicidade dos alunos durante a carreira de professor de PLE, nem sempre a estrutura linguística da língua materna do nosso aluno é algo familiar. Entretanto, quanto melhor conhecemos as línguas envolvidas no processo, mais facilmente podemos detectar as fontes de interferência e tendências de erros. Adicionalmente, a experiência com determinado público dá ao profissional do ensino de línguas a oportunidade de preparar estratégias de ensino capazes de minimizar os desvios mais frequentes. Nessa perspectiva, o aperfeiçoamento do material didático, desenvolvido de acordo com as reflexões advindas do desafio de ensino, transforma-se em um produto de resultados cada vez mais frutíferos e eficientes.

A análise do presente trabalho pretende, com base na Análise de Erros e na Linguística Contrastiva, contribuir para o entendimento sobre as dificuldades evidenciadas no processo de aprendizagem do meu principal público alvo na atualidade: os falantes de alemão língua materna aprendizes de PLE.

Introdução

O presente estudo apresenta-se como uma pesquisa de caráter transversal obtida a partir da constituição e análise do *corpus* de erros escrito, produzido por um grupo de vinte candidatos falantes de alemão língua materna que prestaram o *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros* (Celpe-Bras) na Alemanha no ano de 2011. Nesse contexto, a pesquisa tem por escopo investigar as ocorrências de erros, que, em primeira hipótese, têm como causa a interferência da língua alemã. A partir dos resultados de análise, será possível determinar em quais aspectos linguísticos os aprendizes apresentam maior dificuldade na produção escrita em PLE e verificar em que medida a língua materna alemã interfere na produção escrita em PLE.

Para tal tarefa, a Análise de Erros exerce um papel essencial na medida em que, através dos resultados apresentados, é possível observar algumas regularidades, também passíveis de análise segundo a teoria da *Interlanguage* proposta por Selinker (1972), nas construções linguísticas produzidas pelos candidatos, que, ao mesmo tempo, são analisados na condição de aprendizes de uma língua estrangeira (doravante LE). Ademais, verificou-se a incidência de erros que se deveram não só única ou prioritariamente à língua materna (doravante LM), mas também às segundas e terceiras línguas (doravante L2 e L3, respectivamente), elementos constitutivos, na grande maioria dos casos, do processo de aprendizagem de PLE pelo público europeu (Näf e Pfander, 2001).

A análise empírica tem como base duas teorias na área da Linguística Aplicada que lidam diretamente com o erro no campo do ensino e aprendizagem de línguas adicionais: a Linguística Contrastiva (doravante LC) e a Análise de Erros (doravante AE).

A pesquisa sobre a aquisição e ensino de línguas adicionais tem ganhado cada vez mais espaço na comunidade científica nos últimos anos (Cenoz, 2008). Entretanto ainda se faz necessário procurar o estreitamento dos laços entre os estudos acadêmicos e a experiência docente, nomeadamente entre pesquisadores e professores ou, mais precisamente, entre resultados de pesquisa e ensino.

Vale ainda salientar a importância do presente estudo para a compreensão dos fenômenos linguísticos inerentes à aprendizagem de PLE pelo público escolhido na pesquisa, nomeadamente os falantes de alemão. Seus resultados, além de oferecerem uma proposta de análise para fins teóricos e linguístico-pedagógicos, podem ainda contribuir para o desenvolvimento de material de ensino de PLE e para o aprimora-

mento de estratégias linguísticas, adequados a esse público, a partir inicialmente da perspectiva da LC e da AE (Rein, 1983: 99).

Além da análise sobre a linguagem dos aprendizes de PLE, o presente estudo, entre seus principais escopos, pode ainda contribuir para o ensino de PLE com destaque para a avaliação e desenvolvimento de capacidades voltadas para a competência escrita, no sentido de aperfeiçoar o processo de aprendizagem de LE focado em jovens e adultos. Nesse contexto, a AE constitui-se como um recurso cuja aplicabilidade pode ser exponenciada, quando baseada metodologicamente nos princípios de análise linguística.

Com vista à realização da presente pesquisa, as seguintes etapas constitutivas foram seguidas:

- Pesquisa e seleção de literatura para constituir a base teórica.
- Processo de seleção de textos e tarefas que se adequassem ao propósito da pesquisa.¹
- Identificação e categorização dos erros totais.
- Identificação dos erros de interferência do alemão.
- Constituição do *corpus* de erros.
- Análise contrastiva dos erros inventariados.

O presente trabalho está dividido em duas partes: a análise teórica e a análise empírica. Os apêndices contêm as atividades escritas propostas no exame Celpe-Bras e o *corpus* dos erros totais.

O capítulo seguinte dá início, portanto, à análise teórica.

¹ Nesse contexto, registro meu agradecimento ao INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) pelos dados concedidos.

I. Análise teórica

A teoria linguística adotada neste estudo procura construir uma base de interpretação dos dados voltada prioritariamente para a avaliação da competência escrita a partir dos erros obtidos no *corpus* deste estudo, produzidos pelos candidatos, aqui também considerados como aprendizes de PLE. A base teórica relevante nesse plano de pesquisa é formada essencialmente pela Linguística Contrastiva, pela Análise de Erros e pela pesquisa sobre Aquisição e Aprendizagem de Línguas Adicionais. Não menos importante, no entanto, somam-se à análise dos dados os princípios da Tipologia Linguística, da Linguística Textual, da Interculturalidade e da pesquisa de Línguas em Contato.

Partindo do princípio de que as diferenças entre as línguas podem ser um fator que dificulta a aprendizagem de uma LE (Lado, 1957), procurar-se-á a partir da LC determinar como a diferença linguística pode ter influenciado a produção escrita do candidato. A LC servirá de suporte fundamental para a constituição e a análise do *corpus* dos erros considerados como consequência da interferência da alemã, os quais serão ordenados em categorias e subcategorias.

A fim de ser possível constituir a organização dos dados e verificar sua regularidade e ocorrência na condição de erros de linguagem, registrados nas produções escritas, o *corpus* será organizado tendo em vista os princípios de divisão das categorias de erro em ortografia, pontuação, classe morfológica e léxico.

Sendo que a competência escrita se apresenta como uma habilidade com alto grau de exigência em se tratando de LM e, em maior grau de dificuldade, segundo mostra a experiência na área de ensino e aprendizagem de línguas, quando se trata da aprendizagem de uma LE, no presente estudo, será feita uma avaliação do *output* essencialmente escrito (apesar de também serem contempladas, a título de comparação, algumas inferências observadas na avaliação de outras competências, como a competência de fala a partir de registros de aula) dos candidatos no que concerne aos erros cometidos no processo da atividade escrita no Celpe-Bras. A correção será feita com base nos parâmetros normativos da língua portuguesa em consonância com análises linguísticas complementares que se considerem relevantes para a compreensão dos erros cometidos pelos candidatos.

1 Linguística Contrastiva

A Linguística Contrastiva (doravante LC) é definida como uma subárea da linguística sincrônica (Rein, 1983: 3), tendo seu início nos anos 40 e 50 do século XX com os trabalhos pioneiros de Fries (1945) e Lado (1957). A LC tem como objetivo primordial o estudo comparativo de sistemas linguísticos com vista a fornecer subsídios para o ensino de línguas e para a tipologia linguística (Bußmann, 2002: 376-377).

A LC tem fornecido um grande contributo para a Tipologia Linguística na medida em que tem revelado propriedades linguísticas, decorrentes de análises contrastivas minuciosas entre línguas. Em verdade, a comparação de uma língua com outra busca identificar os aspectos comunicacionais e, conseqüentemente, aceder ao conhecimento da própria língua.² Rein (1983) indica a tendência para uma orientação histórica que os estudos linguístico-comparativos tomaram nos séculos XVIII e XIX na Alemanha:

Como área central e de destaque da Filologia, tornada ciência no século XIX, o interesse primordial dos primeiros estudos de Linguística Comparativa foi direcionado à formação e ao desenvolvimento histórico da linguagem, de acordo com as orientações históricas que prevaleciam em geral na época. (Rein, 1983: 7, Tradução nossa).³

Os pressupostos iniciais da LC, elaborados a partir dos trabalhos de Lado (1957), têm como base a hipótese de que é possível detectar as dificuldades e os erros pelos quais os aprendizes de uma língua estrangeira vão passar, através da comparação sistemática entre a LM do falante e a LE a ser aprendida, também comumente definida como língua alvo. Esta comparação também contempla os aspectos culturais das línguas envolvidas no processo.

Gast (2013) apresenta duas vertentes da LC. Numa análise mais estrita, a LC lida com a comparação entre línguas consideradas social e culturalmente relacionadas, isto é, línguas que à partida apresentam as seguintes características:

² Cf. Rein (1983: 7).

³ TEXTO ORIGINAL: Das Hauptinteresse dieser ersten „vergleichenden Sprachwissenschaft“ als Schwer- und Glanzpunkt jener im 19. Jh. zur Wissenschaftsdisziplin gewordenen Philologie war der allgemeinen historischen Orientierung der Zeit entsprechend auf die Entstehung und geschichtliche Entwicklung von Sprache gerichtet. (Rein, 1983: 7).

[Observação: Os textos oriundos do alemão e do francês serão traduzidos para o português no presente trabalho.]

1. ambas são utilizadas por um número significativo de falantes bilíngues ou multilíngues e/ou
2. apresentam um número significativo de textos ("*linguistic output*") traduzidos nas (entre as) línguas envolvidas.

Nessa perspectiva, o autor parte do princípio de que pares de línguas que não cumpram os referidos critérios não teriam condições de serem analisadas sob a perspectiva contrastiva.

Entretanto, Gast (2013) apresenta uma segunda perspectiva, desta vez, mais ampla, a qual assegura a possibilidade de pequenos grupos de línguas⁴, e não somente um par, poderem ser analisados sem a necessidade absoluta de ligação sociocultural entre as línguas envolvidas.⁵ Esta proposta também é corroborada em Krzeszowski (2011: 10) e se mostra, por seu turno, mais adequada ao contexto de pesquisa e de ensino de línguas estrangeiras atual, marcado por ambientes cada vez mais multilíngues, compostos por aprendizes das mais variadas línguas do mundo, em que a aplicação da LC pode ser utilizada independentemente da proximidade ou relação sociocultural existente entre as línguas em questão.

Kortmann (1998: 139) afirma que, especialmente a partir dos anos 80, a LC e a pesquisa na área de aquisição de LE apresentaram grandes e inovadores desenvolvimentos. De acordo com o autor, a LC teórica passou a seguir uma nova orientação a qual, desta vez, fez surgir novas perspectivas na área do ensino de línguas, especialmente para os aprendizes de nível avançado e, mais ainda, para os futuros professores de línguas estrangeiras.

A Análise Contrastiva (doravante AC) consiste essencialmente na análise das semelhanças e diferenças entre duas ou mais línguas, cujos resultados podem ser utilizados como uma ferramenta de apoio ao ensino de línguas na medida em que é capaz de prever dificuldades que os aprendizes possam vir a enfrentar.

No âmbito do ensino de português direcionado a falantes de diferentes línguas maternas, Grannier (2000) apresenta uma proposta inicial, com objetivos práticos, que tem em vista classificar e agrupar as línguas estrangeiras segundo o grau de facilidade ou

⁴ Cf. König (2012: 23).

⁵ Gast, Volker (2013). Contrastive Linguistics. In *Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online*. Berlin, Boston: De Gruyter. Acesso em 15/08/2016, disponível em <http://www.degruyter.com/view/WSK/wsk_id_wsk_artikel_artikel_27319>

dificuldade em relação ao português, formulando, em cada nível definido, os recursos metodológicos mais adequados ao grupo específico de aprendizes. Segue abaixo o quadro proposto por Grannier (2000):

Distância entre línguas		Facilidade	Recursos metodológicos
PORTUGUÊS	1. espanhol	- 1	AC geral: diferenças + Redações
	2. italiano	ideal	
	2.º francês	- 1	AC tópicos + Entrevistas ³
	3. inglês, alemão	- 2	AC: tópicos
	4. japonês, chinês, árabe	- 3	—

Tab. 1. Proposta heterodoxa elaborada por Grannier (2000)

Segundo Grannier (2000), enquanto o italiano é visto como a língua de proximidade ideal, o que facilita a aprendizagem do português como LE, o espanhol e o francês enquadram-se nas línguas de facilidade -1, cujos recursos metodológicos dão enfoque à AC com ênfase na aplicação, respectivamente, de atividades redacionais e de entrevistas.

Já o alemão, junto com o inglês, definidos como línguas pertencentes ao nível de facilidade -2, podem ter o processo de ensino aperfeiçoado e aprofundado com a introdução da prática de tópicos específicos de AC.

Como a presente pesquisa irá expor um retrato das deficiências mais visíveis do público falante de alemão LM na aprendizagem do português, seus resultados poderão ser valiosos para a definição de estratégias linguísticas aplicadas ao ensino de PLE e de recursos metodológicos, consoante a proposta de Grannier (2000), a serem desenvolvidos em trabalhos posteriores.

No intuito de ampliar a discussão sobre sua amplitude no âmbito científico, König (2012) esboça um panorama direcionado ao que mais se tem relacionado à LC na atualidade ao definir as áreas com as quais esta estabelece maior contato, como se pode verificar no diagrama abaixo:

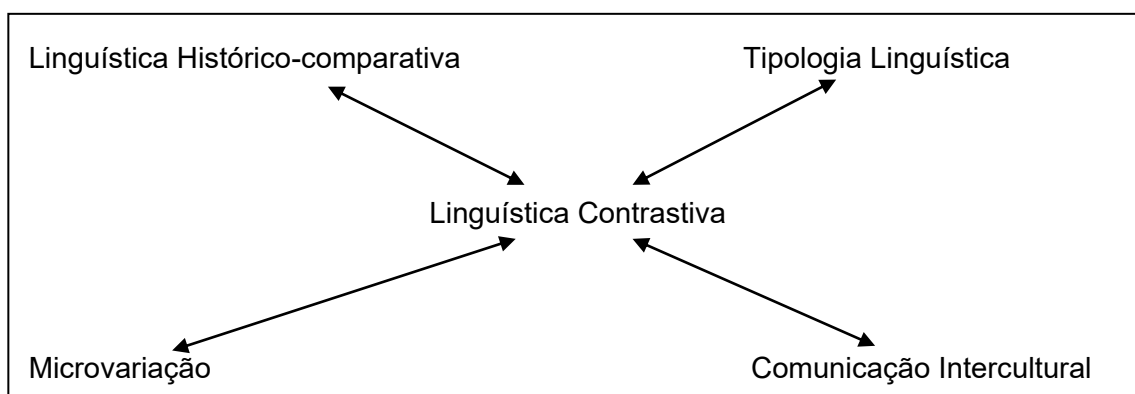


Fig. 1. Linguística Contrastiva e áreas relacionadas segundo König (2012: 15)

A relação existente entre a LC e a Tipologia Linguística é verificada por König (2012) em vista dos seguintes aspectos: o ponto comum desta com a LC reside no fato de ambas procurarem as diferenças, sobretudo sistemáticas, entre as línguas analisadas; sendo que a LC, apesar de considerar também as semelhanças entre as línguas, tem seu foco nas diferenças, enquanto a Tipologia Linguística contempla diferenças e semelhanças de maneira mais balanceada. König (2012: 23) afirma que a orientação sincrônica é o fator que une as duas disciplinas; já o que as separa é a amplitude do campo de pesquisa (*Umfang des Untersuchungsbereichs*), isto é, a LC trabalha com um número reduzido de línguas: duas, três ou, no máximo quatro.

Segundo König (2012), a LC trabalha com línguas consideradas *standard* (linguagem padrão), ela está sujeita a uma análise limitada e, conseqüentemente, ela não apresenta um quadro real das diferenças e das similaridades na comparação entre as línguas. A Microvariação, por sua vez, preenche as lacunas dessa limitação na LC na medida em que a análise de variedades *não standard* (*Nicht-Standardvarietäten*) têm um papel central no ensino de línguas e apresentam análises de fenômenos linguísticos menos frequentes ligados à mudança linguística.⁶

A relação entre a Tipologia Linguística e a pesquisa na área de aquisição/aprendizagem de LE é atestada por Kortmann (1998: 139) ao afirmar que “há mui-

⁶ Cf. König (2012: 31-32).

tos estudos mostrando claramente que os resultados da Tipologia Linguística são capazes de explicar os resultados da aquisição de uma LE”⁷ (Tradução nossa).

De acordo com as propostas de análises apresentadas, como em König (2012), pode-se visualizar o esquema proposto por Rein (1983: 3) no sentido de se verificar o contexto em que a LC se inclui e as relações que ela estabelece com outras áreas dentro da Linguística:

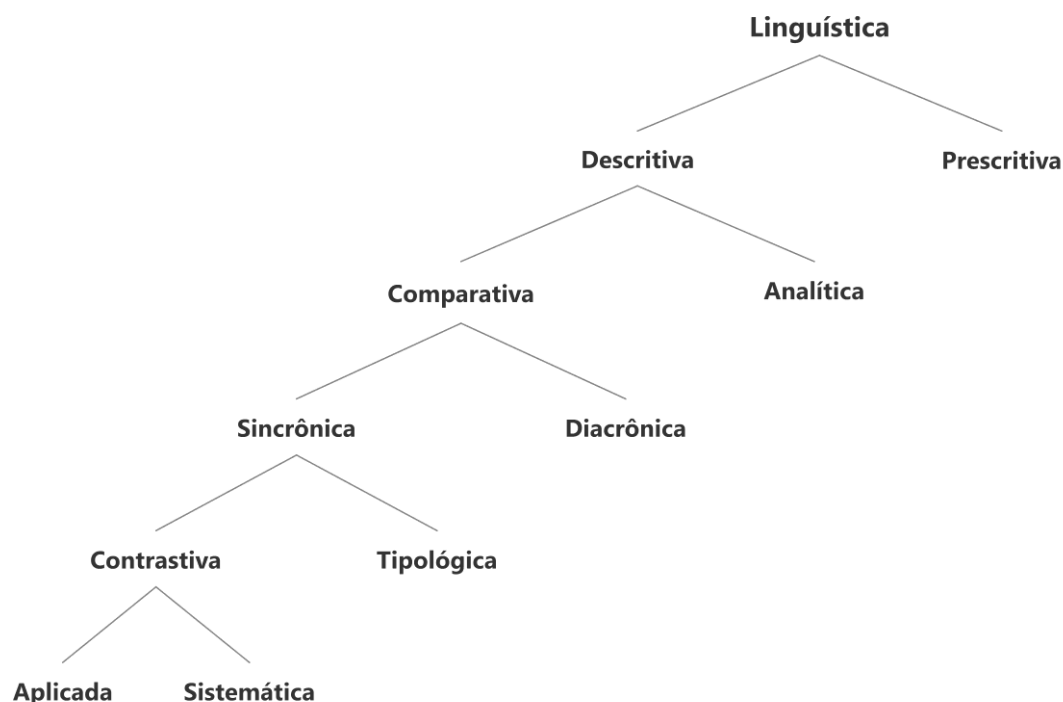


Fig. 2. Contexto em que a LC se insere (Rein, 1983: 3)

De acordo com o esquema na Fig. 2, a LC, de orientação sincrônica se divide em aplicada e sistemática (também denominada geral, de orientação teórica). Rein (1983) afirma haver uma diferenciação entre ambas as variantes dentro da LC, precisamente entre a vertente aplicada, que está ligada ao ensino de LE, e a sistemática, a qual se caracteriza por sua orientação tipológica e, nesse sentido, aproxima-se também dos estudos antropológicos e culturais.

⁷ TEXTO ORIGINAL: Es liegen vermehrt Studien vor, die deutlich zeigen, daß Befunde innerhalb der Sprachtypologie in der Lage sind, Befunde bezüglich des Erwerbs einer Fremdsprache zu erklären. (Kortmann, 1998: 139).

2 Aquisição ou aprendizagem de LM e LE

A pesquisa sobre aquisição e aprendizagem de línguas está dividida basicamente entre aquisição de primeira língua (L1) ou língua materna (LM) e aquisição de segunda língua (L2), língua estrangeira (LE) ou línguas adicionais. A primeira, a aquisição de L1 ou LM, diz respeito à língua que se adquire na infância em contexto não formal ou, segundo Cuq e Gruca (2005: 91), que se caracteriza pelo seu modo de apropriação natural, marcado pelo contato e pela interação. A segunda, a aquisição de L2, LE ou línguas adicionais, está mais diretamente relacionada ao contexto formal de aprendizagem de uma língua por indivíduos jovens e adultos, apesar de ser aplicada também a jovens multilíngues como, por exemplo, alunos de escolas bilíngues e filhos de imigrantes.

No tocante às terminologias empregadas, é necessário fazer uma distinção entre os conceitos de L1 e LM, os quais são empregados, em certos contextos, sem fronteiras definidas. Cuq e Gruca (2005: 90) afirmam que o uso do termo *primeira língua* (fr. *langue première*) pode ser utilizado no lugar de *língua materna* (fr. *langue maternelle*) com o intuito de se evitar conotações culturais. Ainda segundo os autores, o termo língua materna diz respeito à primeira língua de socialização de uma criança.

Bettoni (2007) define a L2 (por oposição à L1) como a língua que o indivíduo aprende depois que sua L1 está estabilizada. A autora estabelece três critérios que, geralmente⁸, evidenciam a diferença da L2 em relação à L1:

- a cronologia (a L2 se aprende depois da L1);
- a competência (domina-se menos a L2);
- o uso (a L2 é usada menos frequentemente).⁹

Em relação aos conceitos de L2 e de língua estrangeira (LE), inicialmente, é importante frisar que uma LE ou L2 pressupõe a existência de pelo menos uma língua já pre-

⁸ Os critérios definidos em Bettoni (2007) não se aplicam à totalidade dos falantes de uma L2. Há caso de indivíduos que dominam uma L2 mais do que uma LM, por exemplo, no caso de crianças ou pré-adolescentes que passam a viver no país em que a L2 é falada.

⁹ Traduzido e adaptado a partir da obra de Bettoni (2007: 3).

sente no inventário do falante ou aprendiz.¹⁰ A distinção entre os termos pode ser explicada, segundo Klein (1992), pelo fato de a LE (alem. *Fremdsprache*) ser uma língua que se aprende fora do contexto de uso corrente do indivíduo, normalmente em sala de aula, e não ser utilizada junto com a L1 na comunicação do dia a dia.

No que diz respeito à LE, Klein (1992) afirma que “a segunda língua (alem. *Zweitsprache*), por seu turno, é uma língua que serve como segundo meio de comunicação, a seguir à L1 ou a par dela, e é normalmente adquirida em um ambiente social em que ela é efetivamente falada”.¹¹

Gass e Selinker (2008) apresentam uma ampla e aprofundada definição sobre a aquisição de uma L2:

It is the study of how learners create a new language system with only limited exposure to a second language. It is the study of what is learned of a second language and what is not learned; it is the study of why most second language learners do not achieve the same degree of knowledge and proficiency in a second language as they do in their native language; it is also the study of why only some learners appear to achieve native-like proficiency in more than one language. Additionally, second language acquisition is concerned with the nature of the hypotheses (whether conscious or unconscious) that learners come up with regarding the rules of the second language. (Gass e Selinker, 2008: 1).

Vários aspectos relativos à aquisição de L2 podem ser observados no trecho transcrito de Gass e Selinker, como o estudo na AE a partir da constatação do que não foi aprendido e da limitação de algumas estruturas, que é o foco do presente trabalho.

Diferente da aquisição de uma LM, que ocorre, em grande parte dos casos, de maneira espontânea, a aquisição/aprendizagem de uma LE/L2 exigirá, principalmente do falante adulto a capacidade de reflexão sobre a produção dos seus enunciados, isto é, de se indagar, por exemplo, sobre as construções, escolhas lexicais e usos tanto na linguagem espontânea como em situações mais formais, apresentando uma atitude de

¹⁰ Wienold (1973: 29).

¹¹ TEXTO ORIGINAL: Eine „Zweitsprache“ hingegen ist eine Sprache, die nach oder neben der Erstsprache als zweites Mittel der Kommunikation dient und gewöhnlich in einer sozialen Umgebung erworben wird, in der man sie tatsächlich spricht. (Klein, 1992: 31).

análise consciente das estruturas produzidas.¹² Tal pressuposição é ainda pouco analisada quando se trata de falantes de LM, visto que estes produzem enunciados de forma mais espontânea e natural (não incluindo aqui aprendizes de uma LE que já internalizaram bem a língua alvo), salvo em situações que exigem certo rigor de linguagem, sem indagarem, por exemplo, sobre as categorias gramaticais utilizadas na produção linguística.

¹² Falantes sem conhecimento formal das estruturas linguísticas da sua LM ou com formação escolar raramente são capazes de segmentar, em unidades mínimas, frases ou palavras. Por exemplo, pode-se verificar a partir do trabalho de Morais et al. (1987, apud Vasconcelos, 2006) *The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: an interactive view*, o qual aborda uma pesquisa com analfabetos, cujos resultados, em tarefas de manipulação fonêmica, indicam que os indivíduos de baixa escolaridade possuem pouca capacidade distinguir fonemas na fala [apud Vasconcelos, 2006: 39].

3 Teorias sobre a aquisição e aprendizagem de LE e L2

As terminologias aquisição (alem. *Erwerb*) e aprendizagem (alem. *Lernen*) não têm seus limites de significado estritamente definidos, sendo por vezes utilizados como sinônimos. Roche (2008: 91) considera as diferenças encontradas na literatura científica até ao momento apenas hipotéticas.

Entretanto, entende-se por aquisição, termo mais empregado na área da Linguística Aplicada, o desenvolvimento não formal de uma língua. Já o termo aprendizagem, mais comumente utilizado na área de Ensino de línguas e Pedagogia, está vinculado ao desenvolvimento de uma língua em ambiente formal (Klein, 1992: 32).

Apesar de as pesquisas sobre a aquisição da linguagem terem uma relativa longa tradição, ainda não há pleno consenso acadêmico de aceitabilidade ou predominância em relação a alguma das teorias sobre a aquisição de primeira e segunda língua.

Há uma variedade de teorias linguísticas, vinculadas à aquisição/aprendizagem de língua adicional, que serão tratadas neste trabalho de modo a fornecer uma compreensão sobre o sistema cognitivo de aquisição da linguagem.

3.1 Behaviourism

A teoria behaviorista, também conhecida como comportamentalista, parte do princípio de que o comportamento é resultado de reflexos condicionados, que também se podem definir como respostas aos estímulos do mundo exterior. Nesse contexto, a língua é definida como um conjunto de hábitos adquiridos de forma condicionada e não como resultado de fatores internos ao indivíduo. No contexto dessa teoria, a aprendizagem (não só da linguagem) se desenvolveria de forma passiva.

O behaviorismo tem como teóricos mais importantes John B. Watson, que pode ser considerado seu precursor e fundador, e Burrhus Frederic Skinner (mais conhecido como B.F. Skinner), cuja obra tem seu ápice nos anos 50.

No âmbito da Hipótese Behaviorista, o erro é considerado um fator indesejado e resultado da aprendizagem incorreta ou ineficiente da língua alvo, sendo, portanto, visto como um defeito a ser corrigido com a apresentação de estruturas ditas corretas ou aceitáveis.

Nos anos 50, tiveram ênfase duas importantes abordagens que influenciaram os estudos de aprendizagem de línguas, nomeadamente a teoria *Behaviorista* e o Estruturalismo Americano. Nessas teorias, a aprendizagem é marcada pelo conceito de *habit formation*, que se caracteriza, a depender das circunstâncias, por ajudar à formação de hábitos linguísticos considerados “corretos”, e impedir a formação de hábitos considerados “errados”.

Apesar da ampla repercussão e aceitação da teoria behaviorista por parte de alguns, ela foi e continua sendo alvo de muitas críticas como, por exemplo, a contestação do fato de a criança aprender a língua por imitação, já que em vista do infinito número de possibilidades de construções que a linguagem humana oferece, seria impossível uma criança aprendê-las, na sua totalidade, por imitação.

3.2 Hipótese contrastiva

A Hipótese Contrastiva (doravante HC) tem seu início vinculado à prática pedagógica do ensino de línguas com base no pressuposto de que as similaridades entre as línguas facilitam a aprendizagem enquanto as diferenças, por seu turno, podem causar dificuldades ao aprendiz.

Com base nessa hipótese, pode-se partir do princípio de que, na aprendizagem de línguas, lexical e estruturalmente próximas, como é o caso do par português e espanhol, as dificuldades são minimizadas, quando comparada ao processo de aprendizagem entre línguas tipologicamente distantes.¹³ Entretanto, estudos dedicados aos aspectos contrastivos e à interlíngua, no âmbito das línguas referidas, têm mostrado resultados que tendem a corroborar a produção deficitária em diferentes aspectos linguísticos, quando analisadas as dificuldades no processo de aprendizagem de ambos os tipos de falantes (relativo a falantes de espanhol LM aprendizes de português, Cf. Ferreira (1995, 2002)), o que, em certa medida, não emite completo suporte aos pressupostos da HC.

Em linhas gerais, os defensores da HC afirmam que as estruturas da LM interferem em diversos níveis na LE no que diz respeito à sua aquisição e aprendizagem. Esta linha teórica tem como finalidade o estudo contrastivo entre duas ou mais línguas de

¹³ Kortmann (1998: 139) refere a relação estreita entre a distância tipológica e a velocidade com a qual duas línguas podem ser aprendidas.

modo a prever e identificar os erros dos aprendizes durante o processo de aquisição e aprendizagem da LE.¹⁴

Formalmente, pode-se afirmar que a HC teve seu início com o trabalho de Lado (1957), denominado *Linguistic Across Cultures*. Desde seu início, os estudos vinculados à HC têm se concentrado, em maior parte, à análise fonológica entre pares de línguas, como se pode verificar a partir dos trabalhos de Stockwell e Bowen (1965) e Lado (1957). Entretanto, houve um aumento de pesquisas com foco em outros aspectos, como lexicais, semânticos e pragmáticos, ampliando o leque de análises contrastivas nos últimos anos.¹⁵

Duas vertentes constituem a HC, nomeadamente a posição fraca e a posição forte. Esta parte do princípio de que as dificuldades durante o processo de aquisição de uma LE podem ser previstas através da análise das diferenças entre esta e a LM. Já aquela tem como princípio o fato de não se utilizar a comparação entre as línguas para prever erros, mas para explicá-los. Wardhaugh (1970) afirma que a eficiência e a aplicação da versão forte é questionável; já a posição fraca mostra ter potencial na medida em que a Teoria Linguística venha a desenvolver-se.¹⁶

3.3 Hipótese da Identidade

Sendo influenciada pela teoria inatista de Noam Chomsky e, nesse sentido, assumindo a capacidade universal do indivíduo para a aprendizagem de línguas, a Hipótese da Identidade, ou *Identity Hypothesis*, tem como base o fato de o processo de aquisição da L2 ser considerado similar ao da L1. Nesse processo, parte-se do princípio de que a aquisição de uma L2 sofre pouca ou quase nenhuma interferência da L1. Em outras palavras, a proposta rejeita a influência que as línguas já aprendidas ou adquiridas podem exercer no processo de aquisição/aprendizagem de línguas adicionais.

¹⁴ Haas, F. contrastive analysis. In *Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online* (2013). Berlin, Boston: De Gruyter. Disponível em http://www.degruyter.com/view/WSK/wsk_id_wsk_artikel_artikel_27631 (acesso em 25.05.2014).

¹⁵ Gast (2013) refere no artigo *Contrastive Linguistics: Theories and Methods* que a Linguística Contrastiva passou por um período de maior diversificação nos anos 80 e 90, com a extensão da pesquisa a áreas como, por exemplo, a Pragmática e a Análise do Discurso, e a introdução de novos métodos empíricos, especialmente na área da Linguística de Corpus.

¹⁶ Wardhaugh (1970: 129).

De fato, verifica-se que, em se tratando de LM, os erros cometidos durante a aprendizagem não podem ter sua causa atribuída unicamente a uma língua anterior sendo, nesse contexto, considerados erros interlinguais ou desenvolvimentais, ocasionados por generalizações incorretas por parte do indivíduo.

Dulay e Burt (1974) afirmam que a aquisição de uma L2 é um *creative construction process* e que a língua alvo passa por uma reconstrução, ou seja, pela construção de regras similares às de um falante nativo.¹⁷

No entanto, em vista da evidente e mais amplamente aceitável diferença entre aquisição de primeira de segunda língua, a Hipótese da Identidade pode ser contestada no tocante a alguns aspectos, como, por exemplo, quando se observa a aquisição da fala em LM que é aprendida normalmente de modo perfeito. Comparada com a aquisição de L2/LE, verifica-se que, em raros casos, o falante irá apresentar uma fala livre de sotaque, influenciada principalmente pela LM (Klein, 1992: 36).

De todo modo, é possível observarmos que existem semelhanças e diferenças em relação à aquisição de LM/L1 e LE/L2 (Klein, 1992). Ambas as perspectivas podem servir de apoio para a análise dos fenômenos ligados à aquisição e à aprendizagem de indivíduos ou grupos específicos.

3.4 Hipótese da Interlíngua

O marco inicial da Hipótese da Interlíngua dá-se com a publicação do artigo *Interlanguage* (1972) de Larry Selinker. Nele, o autor define o termo como “a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner’s attempted production of a TL norm”¹⁸ e lista seus cinco processos principais:

- (1) transferência linguística,
- (2) transferência de treinamento,
- (3) estratégias de aprendizagem de segunda língua,
- (4) estratégias de comunicação em segunda língua e
- (5) generalização do material linguístico da língua alvo.

¹⁷ Dulay e Burt (1974: 130).

¹⁸ Selinker (1972: 214).

Seguindo ainda a linha de pensamento de Selinker (1972), que enfatiza a tentativa de o aprendiz produzir uma linguagem cada vez mais próxima do sistema da língua alvo, Lewandowski (1994) descreve a interlíngua dando enfoque ao seu caráter intermediário, em determinada fase da aprendizagem, constituído de elementos tanto da LM quanto da língua alvo, conforme segue abaixo:

Língua intermediária na condição de linguagem do aprendiz, em outras palavras, fase da aquisição de uma língua estrangeira ou segunda língua. A interlíngua contém elementos da língua materna ou L1 com suas interferências, elementos aprendidos da segunda língua e componentes ainda não dominados na segunda língua (generalizações, etc.). (Lewandowski, 1994, Tradução nossa).¹⁹

No contexto da Hipótese da Interlíngua, o conceito de fossilização pode ser definido como um estado, em determinado ponto da aprendizagem, que se encontra estagnado, isto é, sem apresentar avanços considerados necessários para se atingir um maior grau de proficiência em uma língua alvo. Tal fenômeno ocorre mais comumente quando o aprendiz chega a um nível de aprendizagem, considerado por ele como suficientemente aceitável para se estabelecer um enunciado na interação comunicativa, sem que tenha de empreender esforços adicionais na aprendizagem da LE para o devido efeito.

Selinker (1972) refere a fossilização em termos de *fenômenos linguísticos “fossilizáveis”*, que podem ocorrer independente da idade do aprendiz ou da quantidade de explicações (instrução) que ele recebeu na língua alvo.²⁰

Riehl (2009) define o conceito de fossilização enfatizando a aquisição das estruturas gramaticais da língua alvo:

Isto é, não se dominam todas as estruturas gramaticais corretas na língua alvo. Muitos aprendizes permanecem em um determinado nível da aquisição linguística. (Riehl, 2009: 84, Tradução nossa).²¹

¹⁹ INTERIMSPRACHE: Zwischensprache als Lernersprache bzw. Phase im Fremd- oder Zweitspracherwerb. Die Interimsprache enthält Elemente der Mutter- oder Erstsprache mit ihren Interferenzen, erlernte Elemente der Zweitsprache und noch nicht beherrschte Komponenten der Zweitsprache (Übergeneralisierungen, usw.). In: Lewandowski, Theodor (1994). Linguistisches Wörterbuch. 2. 6. Aufl., unveränd. Nachdr. der 5. überarb. Aufl. Heidelberg; Wiesbaden: Quelle u. Meyer. p. 478.

²⁰ Tradução proposta para a expressão *fossilizable linguistic phenomena*, cunhada por Selinker (1972: 215).

Selinker (1972) lista ainda alguns itens passíveis de fossilização, definindo-os como “erros” bem conhecidos (*well-known “errors”*), como, por exemplo, a ordem sentencial tempo-lugar pós-verbal na interlíngua produzida por falantes de alemão LM aprendizes de inglês LE.²²

De acordo com Klein (1992: 61), o processo de fossilização pode ocorrer em diferentes domínios de uma língua alvo e em diferentes momentos, tendo, portanto, um caráter relativo. O autor observa como representativo, no âmbito da fossilização, o domínio da fonologia de LE, a qual tende a estagnar-se em determinado momento da aprendizagem, enquanto o léxico e a sintaxe podem continuar, por bastante tempo, apresentando progresso visível.

Ainda segundo Klein (1992), alguns motivos, como os aspectos sociais e psicolinguísticos, podem levar o aprendiz de uma LE à fossilização, nomeadamente:

- É possível que o aprendiz simplesmente não tenha necessidade de melhorar a pronúncia para suprir suas necessidades de comunicação.
- Pode ser que, de forma inconsciente, ele queira distanciar-se do seu ambiente social, em outras palavras, preservar, de certa forma, sua identidade.
- É possível que, a partir de uma certa idade, o processador da linguagem já não esteja em condições de adquirir a fonologia de uma língua estrangeira, até então desconhecida, devido a alterações fisiológicas no sistema nervoso central (Scovel, 1981; Seliger, 1978).
- É possível que o aprendiz não faça uma distinção, de forma suficientemente atenta, entre a sua própria produção e a do seu meio social nesta área. Os estudos de Neufeld (1979) parecem indicar que também os adultos são a princípio capazes de aprender uma LE até a data em que os falantes nativos os considerem, de modo comparativo, igualmente como falantes nativos.²³

²¹ TEXTO ORIGINAL: D.h. man erreicht nicht alle korrekten grammatischen Strukturen der Zielsprache. Viele Lerner bleiben auf einer bestimmten Stufe des Spracherwerbs stehen. (Riehl, 2009: 84).

²² Selinker (1972: 215).

²³ Tradução e adaptação a partir de Klein (1992: 61-62).

Procurando descrever que fatores atuam na construção da interlíngua, Bettoni (2007: 123-124) afirma que a L1/LM exerce influência na aprendizagem de uma LE, em ordem decrescente, nos seguintes níveis:

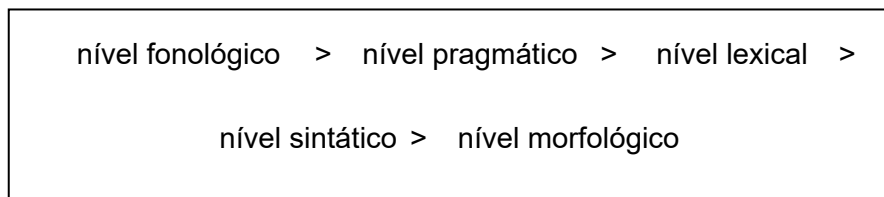


Fig. 3. Fatores que atuam na construção da interlíngua (Bettoni, 2007: 123)

O nível fonológico aparece em primeiro lugar, muito provavelmente, devido ao fato de este ser um aspecto mais facilmente detectável no contato com um falante de uma LE, sendo possível, não raramente, identificar sua LM, a depender de algumas características peculiares ao sotaque. Bettoni (2007:124) refere, nesse contexto, os aspectos segmentais da fonologia (os fonemas e os alofones) e os suprasegmentais, como o sotaque o ritmo e a entoação. Por fim, as interferências sintáticas e morfológicas são consideradas menos frequentes.

De maneira similar ao que ocorre no processo de aprendizagem de LE para grupos específicos como, por exemplo, a aprendizagem de português por falantes de espanhol LM, os aprendizes de português, falantes de alemão LM, tendem a desenvolver uma linguagem com características próprias ou preferências de estruturas linguísticas²⁴ motivadas pela LM ou línguas adicionais aprendidas. No que toca ao desenvolvimento da aprendizagem no par Língua Materna - Língua Alvo, esse processo foi definido por Selinker (1972), em que o autor tira o foco do que se considera erro e concentra-se no que vai nomear a interlíngua. Esta é caracterizada por ser um estágio intermediário pelo qual o aprendiz vai passar em vista da sua LM. O autor parte do princípio de que a interlíngua deve ser analisada como um sistema definido, apesar do seu caráter mutável.

²⁴ Entre os fatores que caracterizam esse modo de linguagem, podemos referir Ringbom (1992), que cita a tentativa de simplificação como estratégia utilizada pelo falante de uma LE, quando há a falta de conhecimento de um vocábulo essencial para a construção de um enunciado:

When a foreign-language speaker is faced with the problem of not knowing a word essential to the formulation of his or her message, he or she will frequently have to simplify the message semantically. (Ringbom, 1992: 102).

Entretanto, apesar do fato de uma interlíngua poder apresentar simplificações, não se pode considerar toda e qualquer simplificação como produto de uma interlíngua.

Entretanto, as características e especificidades de PLE para falantes de alemão ainda foram pouco inventariadas ou analisadas, quando comparamos com outros pares de línguas. Na ausência de pesquisa e material adequado, o profissional ligado ao ensino de PLE pode recorrer à LC no sentido de procurar entender parte do desenvolvimento sistemático da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, é importante haver maior contribuição de dados linguísticos de modo a ser possível compreender e analisar as particularidades da interlíngua desenvolvida por esse público.

De todo modo, aos profissionais de ensino de PLE que trabalham com falantes de alemão, certas estruturas linguísticas podem parecer bem mais familiar em vista da frequência com que ocorrem dentro do referido grupo de aprendizes e das suas similaridades linguísticas (estilo, preferência de usos e estruturas) recorrentes na produção linguística, em geral, características em diferentes fases da aprendizagem. Nesse contexto, entre algumas estruturas que não podem ser definidas exatamente como erro ou desvio, mas que são recorrentes nas produções orais e escritas em aprendizes de PLE falantes de alemão LM, podemos citar:

- ❖ **Participar em** - Ocorrência mais frequente de estruturas como *participo num grupo de música* em vez de *participo de um grupo musical*.

Esta se configura como mais natural para grande parte de falantes de português LM. Tal nível de ocorrência, no grupo de aprendizes de PLE, deve se provavelmente ao uso da construção alemã *teilnehmen an*, que, devido à proximidade sonora entre a preposição alemã *an* e a portuguesa *em*. Adicionalmente, depois de eu ter analisado o *corpus* deste trabalho e atuado como avaliador em exames de português para estrangeiros, verifiquei a tendência de uso da referida estrutura em falantes de inglês LE nível avançado, o qual, por sua vez, tem como estrutura equivalente *take part in*. Ao todo, quatro ocorrências com foram registradas no *corpus* deste trabalho.

- ❖ **Conjunção como** em orações conformativas com o verbo deslocado para o final do período. Vejamos o exemplo abaixo:

Ex: *para permanecer ativos, como a representante do IBGE diz.*

Tal construção não se constitui como um erro, mas como uma estrutura empregada com menos frequência por falantes de português LM, havendo, portanto, preferência pelo posicionamento do verbo a seguir à conjunção. Uma pesquisa no motor de busca *Google*, configurado para resultados de páginas em português e com recurso às aspas para procura de estruturas exatamente como foram escritas, corrobora essa frequência preferencial de uso quando utilizadas, na consulta, as estruturas a) *como afirma o presidente* e b) *como o presidente afirma*, em que aquela apresenta um índice de

ocorrência (51.600)²⁵ claramente muito maior que esta, a qual registrou um número ínfimo de 9 ocorrências.²⁶

❖ Uso do **presente do indicativo** em vez do gerúndio.

As frases extraídas de alunos de português falantes de alemão LM para demonstrar como foi utilizado o aspecto verbal, nomeadamente no tocante à distinção entre o presente do indicativo e o gerúndio, não podem ser definidas propriamente como erro, mas se incluem nas construções preferências em vista da não diferenciação relativa ao aspecto verbal na LM face ao português. Vejamos os exemplos:

“O Brasil atualmente cresce rápido...”

“Agora em dezembro quando o ano termina, pensamos muito.”

“Chega mais gente para a festa” [frase produzida no exato momento em que as pessoas estão chegando]²⁷

Em muitos casos, os aprendizes de PLE fazem uso da forma verbal no presente do indicativo em frases em que o gerúndio seria uma opção considerada mais usual em contexto de fala.²⁸ Não raramente, este tipo de construção é utilizado por aprendizes, cuja língua materna não dispõe de estrutura gerundiva na sua morfologia verbal, sendo para tanto utilizado preferencialmente, de forma equivalente, mas não direta, o presente do indicativo (ex. alemão e línguas eslavas) na produção em PLE.

²⁵ Disponível em <https://www.google.com.br/#q=%22como+afirma+o+presidente%22> [última consulta no dia 20.08.2016].

²⁶ Disponível em <https://www.google.com.br/#q=%22como+o+presidente+afirma%22> [última consulta no dia 20.08.2016].

²⁷ As estruturas empregadas como nos exemplos acima citados podem ser aceitas na linguagem jornalística em vista da necessidade de espaço principalmente em se tratando de títulos de notícias e em certas construções em que não há necessariamente o intuito de o falante dar ênfase à ação no momento da fala como se pode notar, por exemplo, em *eu estudo antropologia*. No entanto, algumas construções podem provavelmente causar estranheza a falantes de português LM como, por exemplo, em relação à última frase referida.

²⁸ Outros exemplos ainda de enunciados retirados de apontamentos de aulas e de situações cotidianas em contato com aprendizes de PLE são: *a campainha toca* e *ela atende uma chamada agora*, ouvidos no momento da ação.

3.5 Transferências linguísticas

O termo transferência está vinculado ao conceito de influência interlinguística (ingl. *Cross-linguistic influence*) e de interferência no contexto da influência que uma língua exerce sobre a outra (Cf. Odlin, 2012: 1). Ellis (2008) define o conceito de transferência linguística tomando como referência a descrição de Odlin (1989):

Transfer is the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired” (Odlin, 1989: 27).

No âmbito da pesquisa sobre a aquisição e aprendizagem de línguas, o fenômeno da transferência linguística pode ser ainda designado como transferência positiva, quando as semelhanças entre duas línguas, nomeadamente uma língua materna ou adicional e uma língua alvo, facilitam o processo de aprendizagem, ou transferência negativa, quando as diferenças o dificultam.

Inicialmente, os estudos sobre os processos de transferência linguística estavam mais ligados à AC (Ringbom, 2007). No tocante à literatura sobre a temática das transferências linguísticas, no âmbito dos estudos sobre línguas adicionais, nas últimas décadas, muito se tem discutido acerca da influência que a língua materna exerce sobre a língua alvo e que elementos são mais passíveis de ser “transferidos”, não só em se tratando de LM, como também entre L2/LE e L3. Em outras palavras, verifica-se que as influências linguísticas não são “unidirecionais” (normalmente com foco sobre a influência da LM sobre a língua alvo), mas podem ter múltiplos fatores²⁹ como, por exemplo, a influência que outras línguas adicionais podem exercer no processo de aprendizagem de uma língua alvo. Tal afirmação adquire maior respaldo quando analisados os processos de aquisição e aprendizagem de sujeitos multilíngues como, por exemplo, no contexto da investigação sobre a aquisição ou aprendizagem de terceira ou quarta língua.

Segundo Kortmann (1998: 139), principalmente nos Estados Unidos da América, a temática acerca das transferências linguísticas, isto é, da influência da LM na aquisição de uma LE/L2 conduziu a LC a um novo posicionamento.

Neste trabalho, devido à alta probabilidade de grande parte dos candidatos serem multilíngues (como fica evidenciado pela multiplicidade de possíveis interferências de ou-

²⁹ Cf. Edmondson e House (2006: 220).

tras LE e pelo fato de atualmente o multilinguismo ser uma realidade cada vez mais comum no espaço europeu³⁰, motivado, inclusive por uma política educacional favorável nesse aspecto), um número significativo de interferências prováveis de outras línguas que não a alemã também foi encontrado durante a análise dos dados. Tal fator prende-se à questão das influências múltiplas no contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Uma das questões fulcrais, no âmbito da pesquisa sobre a aquisição de terceira língua e línguas subsequentes (L3, L4 e assim por diante), reside na questão de qual língua, LM ou L2/LE, pode exercer maior interferência na aquisição da L3 ou língua adicional (Cenoz, 2001; Ringbom, 1987). Alguns trabalhos da área de aquisição de L3 demonstram que há uma tendência no sentido de haver maior nível de influência/interferência entre línguas tipologicamente mais próximas.³¹

Um exemplo de referência é a interferência que a língua espanhola (L2, L3) exerce na aprendizagem do português, em que esta, no caso de falantes de alemão LM ou L2, comumente figura como terceira, quarta ou mesmo quinta língua aprendida, sendo importante frisar que, na grande maioria dos casos, pelo menos uma língua românica já integra seu inventário de línguas estrangeiras, normalmente espanhol, francês ou italiano.

³⁰ É de especial relevância notar que, em alguns países, a temática sobre o multilinguismo tem ultrapassado as fronteiras das universidades chegando a tornar-se assunto de interesse político e social, como no caso das medidas de apoio levadas a cabo na União Europeia no sentido de fomentar um ensino universitário multilíngue e multicultural. Iniciativas como essas contribuem para a construção de uma linguagem menos circunscrita ao domínio puramente dos especialistas e teóricos em linguística ou ensino de línguas e abre horizontes no sentido de alcançar novos espaços na sociedade na medida em que torna a aprendizagem de línguas parte essencial na formação escolar e acadêmica.

³¹ Ringbom (2007), enfatizando a similaridade entre línguas como fator determinante no contexto das transferências linguísticas, afirma:

At early stages of learning, when the TL knowledge is insignificant, L1 is the main source for perceiving linguistic similarities, but languages other than the L1 may also play an important part. Many previous studies, especially of Asian or African learners learning English or French, have shown that learners rely on their knowledge of an L2 (second language) related to the TL much more than on their unrelated L1. (Ringbom, 2007: 1-2)

A frase abaixo, que apresenta erro de inserção indevida de preposição, foi retirada de uma tarefa realizada com uma aluna de PLE:

Ele sempre tentou **de** dizer a verdade. (Corpus CEPoLEVi³²)

Er hat immer versucht die Wahrheit **zu** sagen.

(<alem. *versuchen* zu; <fr. *essayer de*)

Num primeiro momento da correção do enunciado, é possível que o professor/corretor que trabalhe normalmente com o público de LM alemã, diante de tal frase, seja primeiro levado a julgar o erro como decorrente da influência da estrutura equivalente em alemão. No entanto, a aluna que produziu a estrutura acima admitiu ter recorrido ao conhecimento de francês que adquiriu em 6 anos de estudo no ensino fundamental e secundário como suporte para a aprendizagem do português. Em alemão e em francês, na estrutura equivalente, a preposição é exigida pelo verbo (alem. *zu* e fr. *de*), diferente do português, que, por seu turno, não faz uso da mesma. Isto confirma, no âmbito da aprendizagem de PLE, a relevância da proximidade tipológica entre francês e português que, em relação ao alemão, apresenta maior possibilidade de interferência linguística na aprendizagem, como também é o caso do par espanhol - português.

No corpus do presente trabalho, registraram-se, depois dos erros de interferência do alemão, erros decorrentes da interferência da língua espanhola. Estudos linguísticos na área de PLE, como o de Razuk (2008), corroboram a hipótese de que quanto maior o nível de espanhol do falante, maior será o nível de interferência apresentado na aquisição e aprendizagem do português como língua subsequente àquela.

3.6 Interferências linguísticas

No âmbito do presente trabalho, a interferência linguística diz respeito à transferência negativa de uma língua, normalmente da L1 ou de uma língua tipologicamente próxima, sobre a língua alvo. Essas transferências negativas são mais evidentes no processo de detecção e categorização de desvios ocorridos na língua alvo.

Partindo da perspectiva da Linguística de Línguas em Contato, Kabatek (1997), referenciando também o linguista Eugène Coseriu com base em seus conceitos de norma

³² Corpus Escrito de Português Língua Estrangeira de Viena.

e sistema³³, esboça os seguintes tipos de interferências linguísticas tomando algum exemplo ilustrativo em cada um deles conforme segue abaixo a tradução adaptada para o português com algumas observações adicionais (Kabatek, 1997: 239):

- a) **Interferência de transmissão** (*Übertragungsinterferenz*), que transgredir o sistema de uma língua B como, por exemplo, quando se pronuncia [bajn] em vez de [vajn] referente ao substantivo *Wein* em alemão devido à interferência do espanhol.
- b) **Interferência de transmissão** (*Übertragungsinterferenz*), que, neste caso, não transgredir propriamente o sistema de uma língua B, mas a sua norma a exemplo de [nixt] em alemão como resultado da interferência do grego.
- c) **Interferência de convergência** (*Überschneidungsinterferenz*), que se caracteriza pela preferência de uso de elementos comuns às línguas envolvidas no processo de comunicação; esta área comum é definida por Coseriu (1977) como a zona AB. Kabatek (1997) toma como exemplo a preferência por *de opvallendste* em holandês em face da evitação de *de meest opvallende*, motivada pela interferência da língua alemã.

³³ Die „Norm“ umfaßt die in der Sprache einer bestimmten Gemeinschaft historisch verwirklichte Technik, alles, was in dieser Sprache allgemein und traditionell verwirklicht ist, ohne dabei schon notwendig funktionell zu sein (z.B. die beiden „obligatorischen“ Varianten [b] und [β] des Phonems /b/ im kultivierten Spanisch; das sog. Zäpfchen-r des Pariser Französisch usw.). Das „System“ stellt die Gesamtheit der funktionellen (distinktiven) Oppositionen dar, die in einer und derselben Sprache festgestellt werden können, sowie die distinktiven Regeln, nach denen diese Sprache gesprochen wird, und, daraus folgend, die funktionellen Grenzen ihrer Variabilität; das System als solches geht schon über das historisch Verwirklichte hinaus, weil es auch das nach den bestehenden (in der Norm nur teilweise angewandten) Regeln Realisierbare enthält. (Coseriu, 1975: 141).

Port.: “A “norma” engloba o que, na fala de uma determinada comunidade, é técnica realizada historicamente, tudo o que, nessa fala, é realizado de forma comum e tradicional, mesmo não sendo necessariamente funcional (por exemplo, ambas as variantes (alofones) “obrigatórias” [b] e [β] do fonema /b/, no espanhol culto; o conhecido *r* uvular no francês parisiense, etc.). O sistema representa o conjunto das oposições funcionais (distintivas), assim também como as regras distintivas segundo as quais a fala se realiza e, conseqüentemente, os limites funcionais da sua variabilidade; o sistema, como tal, vai além da realização histórica, pois também inclui o que é realizável de acordo com as regras existentes (aplicadas na norma apenas parcialmente).” (Coseriu, 1975: 141, Tradução nossa).

- d) **Interferência por divergência** (*Unterscheidungsinterferenz*), que se caracteriza pelo fato de se evitar estruturas AB, cujo exemplo se dá pela preferência do vocábulo galego *intre* e pela evitação do vocábulo *momento* (vocábulo presente em ambas as línguas) por causa da interferência do espanhol.
- e) **Hipercorreção** (*Hyperkorrektio*), que se caracteriza por infringir o sistema da língua B como, por exemplo, o uso de *Gohannes* em vez de *Johannes* que ocorre devido à interferência do alemão característico da região de Westfalen.
- f) **Hipercorreção** (*Hyperkorrektio*), que se caracteriza por não infringir o sistema, mas a norma de uma língua B como, por exemplo, a hipercorreção da pronúncia do /r/ em certas classes emergentes na região de Nova York, verificada por Labov.

4 Competências linguísticas

Neste capítulo, serão analisadas as competências linguísticas fundamentalmente mais contempladas no estudo da aprendizagem de línguas adicionais.³⁴ Iniciar-se-á com as competências conhecidas como “passivas” ou receptivas, nomeadamente a leitora e a auditiva, vinculadas, mais comumente, à compreensão. De seguida, serão analisadas as competências consideradas “ativas” ou produtivas, a saber, a competência oral e a escrita, comumente vinculadas à produção linguística (Johnson e Johnson, 1998).

Partindo da observação de duas abordagens centrais no ensino e aprendizagem de línguas adicionais, e, mais especificamente, dos conceitos de compreensão e produção, Aguado (2003) considera que as abordagens puramente pautadas sobre a base de compreensão (*verstehensbasierte Ansätze*) pressupõem uma relação de dependência entre o mundo (*Umwelt*) e o aprendiz, sendo este considerado um elemento dependente da quantidade e da qualidade de *inputs* que lhe são apresentados. Já as abordagens com base na produção (*Produktionsbasierte Ansätze*), por seu turno, pressupõem a produção dos *outputs* em L2/LE como oportunidade de o aprendiz influenciar a qualidade dos *inputs* aos quais foi exposto (Aguado 2003: 11).

De fato, no tocante à compreensão, verifica-se que, nos exames de avaliação de línguas adicionais, a compreensão sobre o que é exigido nas tarefas às quais os candidatos são expostos pode variar de resultado em vista do conhecimento de mundo que possuem e de acordo com a familiaridade com o tema que lhes é proposto, já atuando aqui a produção linguística, evidentemente, sem deixar de citar a capacidade linguística no uso de estratégias vinculadas à formulação de enunciados que condigam com o que lhes é pedido. Nesse sentido, o fato de o indivíduo ter tido a oportunidade de refletir sobre o tema solicitado (ou, mesmo, ter dialogado previamente, na língua alvo, por exemplo, acerca da sua profissão, *hobbies* etc.) pode trazer maior desenvoltura e riqueza, por exemplo, em termos lexicais, para a compreensão e interação sobre o assunto a ser desenvolvido.

³⁴ É importante ressaltar que o quadro de competências tem-se ampliado para além daquelas que serão aqui abordadas. Atualmente estão em desenvolvimento algumas pesquisas, por exemplo, sobre a competência audiovisual e a competência pragmática.

4.1 Competência leitora

Segundo Koda (2007), o objetivo final da leitura é construir o sentido de um texto baseado na informação visualmente codificada.³⁵ Os elementos essenciais da competência leitora são o leitor e o texto. Para que a competência leitora seja posta em prática, é necessário que haja a possibilidade de “diálogo” entre ambos. O aprendiz que demonstra maior facilidade com o componente visual da linguagem (isto é, aquele preponderantemente visual) encontra, na leitura escrita, um ambiente em que pode apresentar maior desenvoltura, quando comparado à execução de atividades que envolvem o componente sonora. A competência leitora pode ainda permitir a um indivíduo iniciar o estudo de uma língua de maneira independente, por exemplo, como se pode verificar, entre os vários materiais disponíveis no mercado, no caso dos métodos de aprendizagem de línguas conhecidos como “língua x sem mestre” ou “aprenda a língua x com 1.000 palavras”.

A competência leitora é, cada vez mais, considerada um processo complexo. Ehlers (2003) parte do princípio de que o leitor tem de realizar várias tarefas em paralelo e, como seus recursos são limitados, ele não consegue direcionar sua atenção para todas elas ao mesmo tempo.³⁶ Os níveis contemplados na leitura, definidos como subdivisões deste processo, são descritos pela autora como sendo:

- a análise visual (reconhecimento das letras, caracteres);
- a recodificação fonológica, em que os grafemas e os fonemas são associados;
- o reconhecimento da palavra e a compreensão do seu significado;
- a análise frasal, em que as frases são divididas em unidades, cujas relações são elucidadas;
- a análise semântica, que tem como objetivo a construção de unidades proposicionais.
- a análise textual, em que as relações entre as frases e as unidades textuais maiores são estabelecidas e o leitor sintetiza as várias informações do texto.³⁷

³⁵ Koda (2007: 1).

³⁶ Ehlers (2003: 288).

³⁷ Ibidem, p. 287 (Tradução nossa).

As subdivisões estabelecidas por Ehlers (2003) são etapas, pelo menos em parte, acessíveis a muitos aprendizes que, mesmo não tendo passado por um ensino formal, tentam ler em uma LE.

A possibilidade que a competência leitora apresenta quando da tentativa de aprendizagem de uma LE de modo independente, especialmente quando o aprendiz domina outras línguas estrangeiras (o que de início lhe dará vantagens, por exemplo, no domínio lexical), como se apresenta no caso de se procurar aprender, por exemplo, uma segunda LE românica ou germânica, em outras palavras, uma LE tipologicamente próxima de alguma que já faça parte do inventário de línguas adicionais do indivíduo (Ringbom, 1992: 88), produz a sensação, pelo menos para o público leigo, de que a competência leitora é suficiente para o sucesso na língua alvo em vista da compreensão facilitada³⁸, pelo menos inicialmente.

Koda (2007) afirma que o processo de leitura em LE, sendo considerado mais complexo que a leitura em LM, implica a interação contínua de pelo menos duas línguas e a tentativa de ajustes que se fazem necessários em vista das exigências que cada língua pode impor. Segundo o autor, para que a pesquisa sobre a competência leitora consiga lidar com essas complexidades inerentes, é preciso tomar em consideração três fatos:

- a) A leitura é uma construção complexa e multifacetada, que apresenta uma série de subcompetências (*subskills*);
- b) A aquisição de cada subcompetência requer um conhecimento linguístico diferente;
- c) Na leitura em L2, o desenvolvimento das subcompetências envolve duas línguas.³⁹

³⁸ Ringbom (1992: 88) afirma que, se a língua alvo é tipologicamente próxima da LM, o aprendiz será beneficiado pela existência de cognatos, cuja compreensão não exige muito esforço.

³⁹ Koda (2007: 1).

López Alonso e Séré (2001) indicam três fatores que se relacionam constantemente e estão sempre presentes na competência leitora: competência na língua do texto, saberes culturais e, por último, inclinações e interesses, como se pode observar no esquema a seguir:

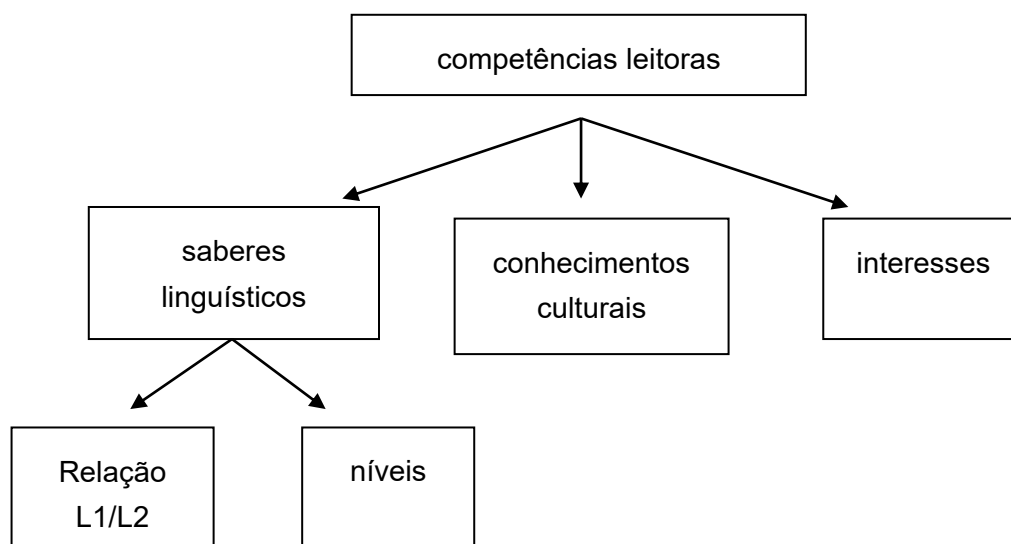


Fig. 4. Fatores presentes na atividade leitora (López Alonso e Séré, 2001: 74)

Nesse contexto, a leitura em LE pressupõe ainda três noções fundamentais segundo a análise de López Alonso e Séré (2001), nomeadamente a compreensão, a interpretação e a inferência.⁴⁰ Os autores estabelecem ainda, de acordo com o que convencionalmente é utilizado na prática de ensino de línguas, três níveis de conhecimento linguístico: principiante ou zero, nível médio e nível avançado ou alto.

⁴⁰ A compreensão implica o questionamento sobre como e o que compreendemos em uma LE e, em vista das competência que o leitor possui na sua LM, é definida por López Alonso e Séré (2001), em primeiro lugar, como o resultado de uma atividade mental que permite reconhecer palavras, orações e textos e, em segundo, como um processo que facilita a identificação das formas linguísticas permitindo compreender seu sentido. A interpretação, conceito mais vinculado ao texto, tem como base os contextos verbais e extraverbais, subsequentes à elaboração do conteúdo, o qual é elaborado a partir da objetividade material do texto. As inferências vinculadas à compreensão leitora em LE são de três tipos: por semelhança de forma (que se ativam especialmente em línguas próximas em vista da proximidade léxica), elaboradas (cuja ativação está relacionada com o universo extraverbal e com o lugar que a inferência ocupa no texto) e necessárias (as quais requerem uma elaboração linguística que nem sempre se alcança). (López Alonso e Séré, 2001: 67-73).

Carrell e Grabe (2010: 218) afirmam que grande parte da pesquisa sobre a leitura em LE/L2 tem incidido sobre o vocabulário do aprendiz e o reconhecimento de palavras.

A emergência da comunicação digital e seu acesso cada vez mais popularizado, nas últimas décadas, constitui-se como um marco de mudança no padrão da escrita, caracterizada pela maior quantidade de material produzido e compartilhado normalmente através da internet, principalmente no tocante à velocidade com a qual o produtor do texto ou do conteúdo faz com que sua mensagem chegue ao destinatário. Afirma-se que o ser humano nunca leu tanto como na atualidade.

Verifica-se que ler em uma LE é diferente do que ler na LM devido ao fato de que *“L2 readers do not have the same language resources as L1 readers at the outset of learning; they do not share all the social and cultural assumptions and knowledge bases that L1 readers use when reading in their own language”* (Carrell e Grabe, 2010: 216).

Carrell e Grabe (2010) abordam as diferenças sociais e culturais na distinção entre leitura em LE e em LM. A compreensão de mundo, que constantemente é desafiada por elementos novos nos textos na língua alvo, e a familiaridade com os gêneros e estruturas textuais leva o aprendiz a uma atualização constante de conceitos já conhecidos e levados ao “confronto” com o novo ambiente linguístico.

4.2 Competência auditiva

A competência auditiva (em inglês *listening*, em alemão *Hörkompetenz*) pressupõe a compreensão de enunciados sonoros e é definida por Nieweler e Grünwald (2006) como sendo:

[...] um processo mental ativo: sons e ruídos são registrados e segmentados em unidades (*chunks*), aos quais lhes são atribuídos o sentido. Junto com o que foi dito está sempre o que se quis dizer, isto é, o ouvinte tem sempre de interpretar. O conhecimento de mundo desempenha aqui um papel decisivo. De modo semelhante ao que acontece na compreensão leitora, o ouvinte esforça-se constantemente para aferir os dados e as informações tex-

tuais com suas próprias estruturas de conhecimento e, dessa forma, construir o sentido. (Nieweler e Grünewald, 2006: 111, Tradução nossa).⁴¹

Ouvir é considerado um fator comunicativo de grande relevância na aprendizagem de línguas. Feyten (1991: 174), corroborando a predominância da compreensão auditiva, afirma que a tarefa de ouvir equivale a mais de 45% de toda a comunicação, enquanto falar toma 30%, já ler corresponde a 16% e escrever, por sua vez, a 9%.

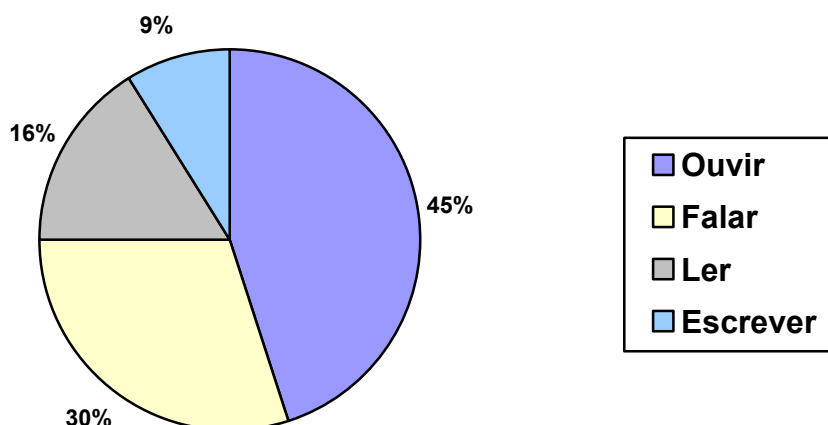


Fig. 5. Divisão dos fatores comunicativos na aprendizagem de línguas (Feyten, 1991: 174)

Ouvir não se limita à pura situação interacional, mas abrange também, entre outros possíveis aspectos linguísticos, a compreensão de produções digitais de áudio, de música, de sinais sonoros em situações específicas (por exemplo, sinais de alarme) e de sons característicos em determinados ambientes, que eventualmente podem ser desconhecidos ao ouvinte.

⁴¹ TEXTO ORIGINAL: [...] ein aktiver mentaler Prozess: Laute und Geräusche werden aufgenommen und in Einheiten (*chunks*) segmentiert, denen dann Bedeutung zugewiesen wird. Neben das Gesagte tritt dabei immer auch das Gemeinte, d.h. der Hörer muss interpretieren. Hierbei spielt das Weltwissen eine entscheidende Rolle. Ähnlich wie beim Leseverstehen ist der Hörer stets bemüht, die Daten und Informationen des Textes mit seinen eigenen Wissensstrukturen abzugleichen und auf diese Weise Sinn zu konstruieren. (Nieweler & Grünewald, 2006: 111).

Em termos linguísticos, o desenvolvimento da competência auditiva prevê o confronto com sistemas fonológicos diferentes, que podem comprometer, em algumas situações, a compreensão do ouvinte. Aspectos fonológicos não interiorizados pelo aprendiz fazem com que ele tenda a interpretar certos fonemas de maneira errônea.⁴² Tal fator constitui-se como um desafio a ser ultrapassado, sobretudo em se tratando de aprendizes de LE inexperientes.

Ringbom (1992: 93) parte do princípio de que, se o aprendiz já adquiriu um conhecimento básico na leitura em uma língua adicional, mesmo que as línguas envolvidas sejam próximas no que diz respeito ao vocabulário, isso não garante que ele irá compreender a produção oral dessa língua, pois transferências positivas relativas ao léxico ocorrem, muito mais facilmente, na escrita devido a alguns fatores de dificuldade que a fala apresenta, como a variedade de dialetos e a clara diferença entre a escrita e a fala. De fato, a experiência no ensino de línguas adicionais mostra que os aprendizes, sobretudo nos níveis iniciante e intermediário, costumam obter melhores resultados em atividades de compreensão escrita face às atividades que envolvem a compreensão oral.

No artigo *Listening*, os autores Lynch e Mendelsohn expõem as diferentes abordagens sobre a competência auditiva, que antes era considerada um processo passivo, em que o sujeito era visto apenas como alguém que codifica uma mensagem. No entanto, verifica-se que a competência auditiva é um processo complexo. Ela é considerada uma atividade estreitamente relacionada com a fala (Schumann, 1995). Nesse contexto, Lynch e Mendelsohn (2010) afirmam que a competência auditiva é um processo que envolve o sentido da linguagem falada, em que o som, o *input* visual e o contexto da fala assumem um papel fundamental.⁴³

Schumann (1995: 244) apresenta cinco componentes que cooperam gradativamente para a construção da competência auditiva do aprendiz:

- o componente auditivo, que engloba a captação dos sinais acústicos e a diferenciação (distinção) de cada fonema, morfema, palavra ou frase com seus elementos prosódicos como, por exemplo, a entoação e o ritmo,
- o componente semântico, que comporta o significado de lexemas, palavras e combinação de palavras,

⁴² Nesse contexto, outros fatores, como a acústica do ambiente, ruídos ou dificuldades auditivas da parte do ouvinte também podem interferir no processo comunicativo.

⁴³ Lynch T., Mendelsohn, D. (2010: 180).

- o componente sintático, que consiste na compreensão das relações das sequências de palavras e na organização textual, isto é, na dependência entre os elementos frasais,
- o componente pragmático, que induz o caráter funcional das palavras no seu contexto comunicativo, ou seja, o reconhecimento da situação de comunicação e da intenção do falante,
- o componente cognitivo, que tem como base o conhecimento do processamento textual da linguagem falada e também a distinção dos tipos de textos específicos e suas particularidades sintáticas e lexicais.

Tais componentes são parte do processo de aprendizagem e têm como característica, por um lado, desenvolver a capacidade de participação na comunicação direta, isto é, de compreensão de enunciados e de resposta a eles (reação); por outro, desenvolver a capacidade de participação na comunicação indireta, como, por exemplo, compreender apresentações ou conteúdos mediáticos.⁴⁴

Em vista do fato de a competência auditiva estar estreitamente relacionada com a competência de fala, característica que pode ser perceptível em testes aplicados em cursos de línguas mais especializados e nas avaliações de exames oficiais, a avaliação oral, aplicada no exame Celpe-Bras, menciona a capacidade de *compreensão da fala do entrevistador* pelo candidato.⁴⁵

4.3 Competência de fala

No aprendizado de uma LM ou LE, a oralidade costuma ser o precursor do contato com o registro espontâneo dos falantes⁴⁶, embora haja metodologias que a coloquem em posição menos privilegiada ou minimizada, como o ensino de línguas pautado no método de gramática e tradução (normalmente relacionado com a LM do aprendiz) ou cursos de línguas planejados para o desenvolvimento da leitura em LE.

⁴⁴ Schumann (1995: 244).

⁴⁵ BRASIL. Celpe-Bras: Guia do participante – tarefas comentadas 2013/1. INEP. Brasília: MEC, 2013. p. 28.

A competência de fala pressupõe o envolvimento de diversos fatores vinculados ao seu processo de produção; entre os mais importantes, podemos referir, em primeiro lugar, os aspectos fonológicos e, em segundo, a performance ou desenvolvimento de um enunciado de maneira oral, cuja execução, sem tais fatores, pode ser declarada incompleta ou impossível. O primeiro envolve o confronto de sistemas fonológicos, que, mesmo apresentando uma grande porcentagem de fonemas comuns, pode ter a comunicação comprometida por causa dos contrastes, exigidos na produção linguística, mesmo quando em número visivelmente reduzido. Já o segundo envolve o uso de estratégias linguístico-cognitivas na construção de enunciados, que devem adequar-se ao contexto comunicativo e têm a vantagem de poderem ser reformulados, corrigidos ou aperfeiçoados no momento imediato à sua produção.

Diante dos critérios que vêm sendo estabelecidos nos exames internacionais de línguas estrangeiras, a competência oral constitui-se como um elemento fundamental e essencial no processo de avaliação da proficiência do candidato em uma LE, além do fato de ela ser cada vez mais comum na aplicação de um grande número de exames oficiais (TOEFL⁴⁷, Zertifikat Deutsch etc.). No Celpe-Bras, são avaliados, a esse respeito, os critérios de competência interacional, fluência e pronúncia. Esses três critérios, mais vinculados à performance de produção linguística em LE, podem caracterizar-se como marcadores resultativos e qualitativos da compreensão dos enunciados e das perguntas apresentadas ao candidato, em outras palavras, do *input* linguístico.

Verifica-se que, durante a aprendizagem de uma LE, a tentativa de se pronunciar as palavras e frases procurando chegar o mais próximo possível da pronúncia de um falante nativo, tendo como objetivo uma fala sem sotaque estrangeiro marcado é, para a grande maioria dos aprendizes, um caminho longo, que requer muito esforço, atenção e pode não atingir os objetivos esperados.

Klein (1992: 61) afirma que justamente a aquisição da fonologia de uma LE é o primeiro fator que, mais comumente, sofre processo de fossilização por parte dos aprendizes, quando comparada à aquisição, por exemplo, do léxico e da sintaxe. Indivíduos mais jovens, na sua grande maioria, apresentam maior facilidade em adquirir a fonolo-

⁴⁶ Vale lembrar que a comunicação em programas de bate-papo e troca de mensagens, os quais, desde o advento do computador e o acesso de internet ampliado a celulares e tablets, costuma ter uma escrita mais próxima da fala, assumindo um caráter mais espontâneo e reduzido.

⁴⁷ Test of English as Foreign Language.

gia de uma LE, o que se pode constatar tanto a nível da compreensão quanto da produção oral.

A fala e a compreensão pressupõem o contato direto com o sistema fonológico da língua alvo, caracterizada por suas particularidades distintivas e articulatórias. Em termos de produção linguística e, diante de um novo sistema, o aprendiz pode se confrontar com fonemas cuja articulação lhe exigirá esforço e concentração extra a depender do conhecimento que ele possui da sua LM e línguas adicionais. Já em termos de compreensão linguística, o não reconhecimento de certos fonemas do momento da escuta pode induzi-lo a uma interpretação parcialmente errônea quanto ao que foi produzido pelo interlocutor ou, mesmo, a um completo não entendimento de um enunciado. No que diz respeito ao português e ao alemão, é conhecida a dificuldade dos falantes nativos, em ambos os grupos, no tocante à pronúncia do [R] no caso dessas línguas na condição de LE.

O campo de estudos da área de aquisição da fonologia aplicada a línguas estrangeiras, apesar de ter lugar em muitos espaços de discussão acadêmica, ainda conta com um número incipiente de estudos e análises de dados. Apresentando três tipos de situações de aprendizes face à fonologia de uma LE em processo de aprendizagem, Eckman, Elreyes e Iverson (2003) chegam a três diferentes perfis:

1. O aprendiz que não possui nenhum dos fonemas contrastivos na língua alvo, como, exemplo, o caso dos coreanos aprendizes de inglês, que não possuem nem o fonema [f] nem o [v].
2. O aprendiz que possui apenas um dos sons contrastivos presentes na língua alvo. Um exemplo é o caso do falante de japonês LM que possui apenas o fonema [p], enquanto o inglês possui tanto o [p] quanto o [f].
3. O terceiro caso apresentado diz respeito ao aprendiz cuja LM apresenta ambos os fonemas contrastivos, também presentes na língua alvo, mas que na sua LM não apresenta os traços de contrastividade. Normalmente o aprendiz precisa ser capaz de estabelecer a diferença entre os fonemas, que são alofones na sua LM, e aqueles pertencentes à língua alvo, caracterizados como fonemas distintos.

	L2	L1	Exemplo
1	Fonemas A e B estão em distribuição contrastiva	não possui nem A, nem B	Coreano não possui nem /f/ nem /v/, que são ambos contrastivos em inglês.
2		possui A, mas falta B	Japonês tem /p/ mas falta /f/, que são ambos contrastivos em inglês.
3		Possui tanto A quanto B como alofones do mesmo fonema	Os fonemas /d/ and /ð/ estão em distribuição alofônica em espanhol, enquanto eles estão em distribuição contrastiva em inglês.

Tab. 2. Diferenças entre fonemas contrastivos em L1 e L2 segundo Eckman, Elreyes e Iverson (2003), extraído e traduzido de Altmann e Kabak (2011: 301)

Em comparação com a escrita, que comumente oferece ao aprendiz de uma LE a oportunidade de refletir sobre, avaliar e até corrigir posteriormente o que vai produzir, a fala, por seu turno, normalmente tende a registrar um maior número de erros na produção (Putzer, 1994: 39). Tal fato é determinado principalmente pelo caráter intrínseco de espontaneidade da fala, cuja produção exige fluência mais rápida e, consequentemente, menor tempo de reflexão para o falante.

Matte Bon, da Libera Università degli Studi LUSPIO, afirma que a comunicação oral é marcada pela constante negociação⁴⁸, em que ambas as partes (os sujeitos que interagem), têm a liberdade de retomar pontos, enfatizar, repetir, etc. A linguagem escrita, por seu turno, mais comumente, permanece estática e sujeita à avaliação criteriosa de terceiros.

⁴⁸ Em comunicação pessoal no Congresso Alemão de Lusitanistas em 2013.

O trecho da transcrição do diálogo abaixo entre professor (P) e aluno (A)⁴⁹ de PLE é representativo quanto ao caráter espontâneo da linguagem falada e suas especificidades face à linguagem escrita:

P: Você pode dar alguns exemplos, *ehh*, falar sobre alguns momentos da sua viagem? Pode ser sobre praia como você falou, pode ser sobre os dias que você passou lá, se você gostou.

A: Sim! tá! lá *tinha* muitas pessoas pertu(r)bando para a gente comprar coisas ehheh ... deles. O pessoal disse que eles “*enche o saco*” (risos). É assim, *né?! Mas* é bom, a praia é muito bom.

P: É! Isso mesmo! Eles gostam de perturbar um pouco (risos)

A: Não tem problema falar as coisas chatas?

P: *Nãããõ!* Pode ser as coisas chatas também. Tranquilo!

A: Legal! ...

Dentre as marcas da oralidade expressas neste pequeno trecho de conversação, realizado durante um exercício com um aluno de PLE, podemos destacar as seguintes características em relação à produção oral de cada um dos interlocutores:

- professor: a reformulação inicial da pergunta preferindo o uso de um verbo mais comum, como *falar* em vez de *dar exemplo*, muito provavelmente, com o intuito de garantir ou facilitar a compreensão do *input* para o ouvinte; a dupla confirmação com *É!* e *Isso mesmo!*; o alongamento da vogal nasal em *Nãããõ!* com o objetivo de enfatizar o caráter desnecessário da afirmação proferida pelo aluno, que também pode ser interpretado como a reprodução de um fenômeno prosódico marcado pelo alongamento como uma ênfase projetada no vocábulo negativo e ainda a utilização do adjetivo *tranquilo* que corresponde a *fique à vontade!*, reenfatizando o que a partícula negativa e a melodia da frase procuraram expressar, o que pode ser visto como uma estratégia conjunta de vários recursos dos quais a fala pode se valer no sentido de se procurar passar uma

⁴⁹ Extraído da avaliação inicial de nível em um curso particular destinado ao aprimoramento da linguagem formal com aluno bilíngue (alemão e francês), que passou aproximadamente um ano no Brasil, tendo frequentado apenas um curso inicial (nível A1) e desenvolvido a fluência no contato com falantes nativos de português em território brasileiro.

mensagem compreensível e convincente ao interlocutor em consonância com seu perfil linguístico.

- aluno: hesitações *ehh*, às vezes bem longas, o que permite observar que o aprendiz está procurando a formulação correta em um momento que, pelo fato de estar sendo avaliado, pode causar certo desconforto ou medo de não conseguir mostrar um desempenho linguístico satisfatório; marcas evidentes do português coloquial, como não concordância verbo-nominal *eles enche*;

Não raramente, podemos verificar o exemplo daqueles que aprendem uma LE quase que exclusivamente a partir da oralidade. A experiência de ensino de línguas mostra que esses indivíduos apresentam, na maioria dos casos, maior propensão a cometer desvios de gramática na escrita formal, quando a situação assim o exige, e a apresentar dificuldades na formulação de construções mais complexas como, por exemplo, a utilização de estruturas verbais compostas ou formas do subjuntivo em PLE⁵⁰, procurando utilizar estruturas equivalentes, normalmente mais simplificadas. No entanto, mesmo com um sistema mais simplificado, podem apresentar maior fluência discursiva ou interativa, o que difere de aprendizes que se concentram essencialmente nas estruturas gramaticais e, conseqüentemente, desenvolvem a fluência esperada mais tardiamente, mas com um leque maior de aplicações práticas em diferentes contextos de fala.

Entretanto, o aprendiz exposto a um ensino pautado prioritariamente sobre a gramática, por seu turno, em muitos casos, pode apresentar dificuldades comunicativas em situações de fala em virtude da abrangência metodológica limitada a que foi exposto. Nos exames oficiais de línguas estrangeiras, em que critérios como a fluência e a interação são fundamentais no processo de avaliação do candidato, é possível que o aspecto comunicativo seja de melhor valia no que diz respeito a um maior resultado; por seu turno, o fato de o candidato estruturar muito bem os enunciados, mas não desen-

⁵⁰ Na tentativa de utilização de uma linguagem simplificada, o aprendiz de PLE, às vezes no intuito de procurar permanecer numa zona segura no que diz respeito à complexidade gramatical na LE, produz respostas que não correspondem gramaticalmente à pergunta formulada. Mais precisamente, cito o exemplo de perguntas por mim formuladas com uma estrutura verbal no futuro do pretérito e respondidas com verbo no presente do indicativo ou no infinitivo (apontamentos pessoais de aula):

P: O que você faria se tivesse mais tempo?

A: Viajar, passear, muitas coisas que eu gosto.

volver uma comunicação espontânea e fluente, pode pesar mais, de maneira negativa, na avaliação final.

Verifica-se, portanto, que, no contexto de avaliação linguística, a qualidade da fala é mensurada através de uma conjunção de fatores passíveis de análise, como, entre outros, a pronúncia, a fluência e a competência interativa.

4.4 Competência escrita

Uma característica que diferencia a competência escrita de outras competências, como a oral e a auditiva, é o fato de estas poderem ser adquiridas naturalmente, isto é, sem a necessidade clara de um ambiente formal de ensino, enquanto aquela precisar ser aprendida formalmente através de regras de convenções de escrita (ortografia, estilo, linguagem formal etc.) inerentes à língua em questão.

O ambiente em que a competência escrita se desenvolve é o texto (do latim *textus*, que significa tecido e remete para o conceito de construção ou, ainda, de unidade), que pode ser tanto oral, quanto escrito. Ele pode ser descrito como uma reconstrução do mundo, tomando-se em conta os conceitos de refração e reflexo, vinculados à sua conceitualização (Marcuschi, 2008: 72). Fávero e Koch (2012) afirmam que “*texto*, em sentido *lato*, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura etc.), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado por meio de um sistema de signos”.⁵¹

Definidas pelo linguista Mattoso Câmara Junior como tipos de exposição linguística da linguagem humana, a fala e a escrita, observadas de maneira comparativa, são abordadas pelo autor com as seguintes palavras:

De maneira geral, podemos dizer que a primeira se comunica pelo ouvido, e a segunda pela visão. Ou em outros termos: na comunicação escrita, os sons que essencialmente constituem a linguagem humana passam a ser evocados mentalmente por meio de símbolos gráficos (Câmara Junior, 1986: 14).

Apesar do atual e vasto quadro de pesquisas associadas à competência escrita no âmbito da didática do ensino de línguas adicionais, Roche (2008) afirma que ela de fato chegou a não ser considerada uma competência comunicativa *per se* devido ao

⁵¹ Fávero e Koch (2012: 34).

não conhecimento dos processos inerentes à sua execução.⁵² De fato, a escrita, tanto em L1 quanto em L2, é uma das tarefas mais trabalhosas, quando comparada às outras competências linguísticas. Em muitas avaliações de alunos de línguas estrangeiras, verifica-se que a escrita é, em grande parte dos casos, a atividade mais afetada negativamente. Esse fenômeno demonstra, não raramente, a falta de familiaridade com a estrutura, por exemplo, textual e lexical da LE. A esse respeito, Shaughnessy (1977), no seu trabalho com os erros de acadêmicos, aborda a falta de familiaridade, causadora de erros, com os padrões textuais exigidos, mesmo não causando prejuízo à compreensão. Estes erros remontam aos hábitos e sistemas linguísticos dos falantes, os quais estão presentes nestes indivíduos, mesmo após anos de aprendizagem formal da língua alvo. Ainda nessa perspectiva, Johnson e Johnson (1998) afirmam que a maioria dos produtores de texto em LE trazem os recursos e a experiência que adquiriram na LM, motivo pelo qual esse aspecto não deve ser ignorado.⁵³

Krings (1992), em seu artigo intitulado *Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozess – Ein Forschungsüberblick* (port.: *Estudos empíricos sobre o processo de escrita em língua estrangeira: uma visão geral sobre a pesquisa*), tomando como referência diversas pesquisas e resultados empíricos sobre as tarefas e processos a serem observados na aquisição da escrita em LM, chama a atenção para os seguintes aspectos:

A partir de pesquisas sobre o processo de escrita na língua materna, sabe-se que em geral a escrita não é um processo linear, mas complexo, estruturado hierarquicamente, que se define com um alto grau de descontinuidade no tempo. Esta descontinuidade se deve a inclusões de fases de planejamento, nas quais ocorrem diferentes processos de planejamento com diversos graus de projeção e complexidade. O que é característico nesse processo, por um lado, é o constante vai e vem entre o planejamento do conteúdo e a sua realização linguística e, por outro, a mudança constante de fases retrospectivas da auto-verificação do que foi efetivamente escrito e a perspectiva de planejamento subsequente. De acordo com os resultados de pesquisas disponíveis até então, esta

⁵² Roche (2008: 201).

⁵³ Johnson e Johnson (1998: 259).

caracterização fundamental também se aplica aos processos na escrita em língua estrangeira. (Krings, 1992: 55, Tradução nossa).⁵⁴

Uma das características da produção escrita é a oportunidade de correção e reavaliação das estruturas sintáticas, por exemplo, assim como do léxico e do conteúdo antes da entrega ou envio do texto. Por esse motivo, é possível partir do princípio de que grande parte dos erros que se cometem na produção escrita em LE se devem, em última instância, ao real desconhecimento da estrutura que deve ser utilizada na língua alvo ou ainda à falta de treinamento com a mesma.

Tendo em conta as (re-)modificações possíveis na formulação do conteúdo a ser desenvolvido e sua oscilação com a realização da escrita *per se*, Börner (1987), citado por Krings (1992: 61), discorre sobre a complexidade inerente ao processo de escrita:

Textos escritos por alunos de nível avançado confirmam de modo claro que, mesmo nas situações de completo domínio das estruturas gramaticais na língua alvo, a linguagem de base influencia fortemente partes do léxico, colocações e algumas estruturas gramático-textuais. Consequentemente, mesmo que um texto esteja formalmente correto na língua alvo, ele apresenta parâmetros de expressão claramente advindos da língua materna. (Börner, 1987: 1344 apud Krings, 1992, Tradução nossa).⁵⁵

O ambiente de exames de proficiência de línguas, como também é o caso do Celpe-Bras, revela uma série de fatores extralinguísticos que interferem ou podem interferir negativamente na execução da competência escrita, como a estipulação horário do exame, o gerenciamento individual do tempo (muitos candidatos, por dificuldades de

⁵⁴ TEXTO ORIGINAL: Aus der muttersprachlichen Schreibprozessforschung ist bekannt, dass das Schreiben in der Regel kein linearer, sondern ein komplexer, hierarchisch strukturierter Prozess ist, der sich durch ein hohes Maß an zeitlicher Diskontinuität auszeichnet. Diese Diskontinuität ist im wesentlichen bedingt durch die Einlagerung von Planungsphasen, in denen Planungsprozesse von jeweils unterschiedlicher Reichweite und Komplexität ablaufen. Charakteristisch für diesen Prozess ist einerseits das ständige Hin- und Herpendeln zwischen inhaltlicher Planung und deren sprachlicher Realisierung und andererseits der ständige Wechsel von retrospektiven Phasen der Selbstvergewisserung des bereits Geschriebenen und der prospektiven Weiterplanung. Diese grundsätzliche Charakterisierung gilt nach den bisher vorliegenden Ergebnissen auch für fremdsprachliche Schreibprozesse. (Krings, 1992: 55).

⁵⁵ TEXTO ORIGINAL: Geschriebene Texte von fortgeschrittenen Lernern belegen nachdrücklich, dass selbst bei vollständiger Beherrschung der zielsprachlichen grammatischen Strukturen die Grundsprache Teile des Lexikons, die Kollokationen sowie manche textgrammatischen Schemata massiv beeinflusst, so dass ein Text trotz zielsprachlicher formaler Korrektheit muttersprachliche Ausdrucksmuster deutlich durchscheinen lässt. (Börner, 1987: 1344).

gestão de tempo, simplesmente não concluem alguma(s) das atividades propostas) e o estresse provocado pelo exame (preparação, deslocamento, possível ansiedade etc.). Ademais, devido ao fato de a produção escrita ser caracterizada como uma atividade complexa e exigente, principalmente quando se trata de produção da linguagem formal, exigida de acordo com alguns gêneros que podem ser solicitados, ela sempre poderá suscitar dúvidas quanto à sua melhor estruturação e clareza possível (Shaughnessy, 1977: 44).

A avaliação da produção escrita em LE depende dos parâmetros de correção adotados pelo professor ou pela instituição avaliadora. Os níveis ou critérios de exigência podem diferir em alguns aspectos, como a obrigatoriedade ou não do uso da vírgula em determinadas estruturas, consoante o grupo a ser avaliado e a competência esperada neste. De todo modo, no campo do ensino de línguas, diferente do contexto de exames oficiais, a correção, apesar de ser um processo complexo (Ramge, 1980: 21), não deve ser vista como o resultado final de um processo, mas como uma motivação para o constante aperfeiçoamento. Nesse sentido, é importante definir as estratégias e prioridades de correção para cada público tomando em consideração os diferentes níveis de aprendizagem (Raabe, 1980: 92).

Desenvolvido para fins de avaliação das competências linguísticas em LE, o Quadro Europeu Comum de Referência para línguas estabelece as seguintes características relativas aos níveis esperados para os textos produzidos em LE (apenas três níveis foram selecionados devido ao fato de o Celpe-Bras não conferir níveis básicos (elementares) aos candidatos):⁵⁶

- Nível B1:

Ser capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Ser capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.

- Nível B2:

Ser capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os centros de interesse. Ser capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Conseguir escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para o aprendiz.

⁵⁶ Europass: <<http://europass.cedefop.europa.eu/pt/resources/european-language-levels-cefr>>, (adaptação nossa para a 3ª pessoa do singular).

- **Nível C1:**

Ser capaz de se exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os pontos de vista com um certo grau de elaboração. Ser capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspectos considerados mais importantes. Ser capaz de escrever no estilo que se considera apropriado para o leitor que se tem em mente.

- **Nível C2**

Ser capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Ser capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a aperceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Ser capaz de fazer resumos e resenhas de obras literárias e de âmbito profissional. (Tradução e adaptação nossa).

Os critérios estabelecidos no Quadro Europeu Comum de Referência para línguas têm-se mostrado como uma proposta bem definida e aplicada em praticamente todos os cursos e exames oficiais de línguas nos países europeus. Por seu turno, o Celpe-Bras é considerado um referencial na área de PLE por muitos profissionais brasileiros que trabalham com o ensino de línguas. Na América do Sul, mesmo com a formação do Mercosul e sua perspectiva de ampliação no que diz respeito a cooperações e acordos, ainda não existe um quadro ou uma proposta de avaliação comum relativos a certificados ou exames de português ou espanhol para estrangeiros entre os países do bloco ou ainda, de modo mais extensivo, no âmbito da América Latina.

Atualmente, com um espectro mais ampliado em relação ao que foi originalmente concebido, o texto, atingindo o meio digital, está assumindo, cada vez mais, um aspecto multimodal. No contexto de ensino e aprendizagem de línguas e diante do quadro das novas tecnologias da comunicação e informação, faz-se necessário dar a conhecer ao aluno de LE elementos centrais integrantes dessa multimodalidade em vista da possibilidade, muito provável, de exposição aos diferentes gêneros exigidos no uso corrente da língua alvo.

Dias (2012), em seu artigo, intitulado *Gêneros digitais e multimodalidade: oportunidades online para a escrita e a produção oral em inglês no contexto da educação básica*, aborda o caráter multifacetado que a escrita e a oralidade vêm tomando no cotidiano dos aprendizes e suas contribuições para o desenvolvimento das competências linguísticas em LE.

A escrita vem ganhando maior importância com o acesso que se tem à tecnologia da comunicação e em virtude da velocidade de interação entre os falantes. Muito mais do

que uma competência a ser avaliada nos exames oficiais de línguas, vale ressaltar que ela tem-se tornado uma exigência diária para aqueles que se lançam na interação em LE pelos mais diversos motivos (profissional, universitário, social etc.), seja, por exemplo, através da produção de *e-mails* ou da comunicação instantânea desenvolvida atualmente nos aplicativos para *smartphones*, *tablets* ou computadores. Essa interação claramente exige resposta rápida, o que pressupõe a necessidade de um desenvolvimento efetivo dessa competência na aprendizagem tanto em LM quando em LE.

5 Análise de Erros

5.1 O erro no processo de aprendizagem

Errando discitur

Provérbio latino

O conhecido provérbio latino, que pode ser traduzido por “*errando é que se aprende*” pode ser visto, no contexto de construção e aprimoramento do conhecimento humano, como um dos fatores fundamentais do processo de aprendizagem, o qual se constrói primordialmente a partir da experiência do indivíduo de tentativa e erro.

No ensino escolar, houve um longo período no qual foi comum tomar em consideração o fato de que os erros dos alunos deveriam ser punidos de maneira severa e mesmo fisicamente, de modo tal que algumas práticas então disseminadas, em um grande número de instituições de ensino, tornaram-se bastante conhecidas como, por exemplo, o uso da palmatória. Essa maneira de conduzir o ensino foi parte praticamente indissociável de uma concepção disciplinar que se aplicava como meio de instrução.

Machado de Assis refere-se ao uso da palmatória como um instrumento de medida coerciva do seu tempo capaz de causar medo:

O pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, dependurá-la e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca. (Machado de Assis, 1994).

No contexto do ensino de línguas, tais práticas eram normalmente relacionadas ao ensino de latim nas escolas, em que, por exemplo, uma desinência nominal mal proferida daria lugar à palmada na mão como forma de o aluno não voltar a esquecer a tabela de declinações.

As punições escolares severas praticamente extinguiram-se e hoje os profissionais de educação vêm tomando consciência sobre a maneira como o erro dos alunos pode ser (re)trabalhado de maneira mais efetiva.

5.2 O erro em língua estrangeira

Segundo James (1998), os especialistas nas áreas da aquisição da linguagem e da teoria sintática são “epistemólogos da língua” na medida em que estudam a natureza e o desenvolvimento do conhecimento linguístico da pessoa. A AE, a partir de uma perspectiva praticamente oposta, vai investigar a ignorância (falta de conhecimento) linguística do indivíduo (James, 1998: 62).

A ignorância linguística, segundo a concepção de James (1998), apresenta duas formas de manifestação: o silêncio (quando o aprendiz não responde nem de maneira falada, nem escrita) ou quando se usa uma língua alternativa (*substitutive language*), a qual é a opção mais frequente por parte dos aprendizes, de acordo com o autor, pois:

learners usually prefer to try to express themselves in the TL by alternative means: they “beg, steal or borrow”. (James, 1998: 63).

Esta língua alternativa (*substitutive language*) definida por James (1998) é objeto de estudo da AE.

Uma análise sobre o comportamento linguístico do ser humano mostra que ele não comete erros de comunicação intencionalmente⁵⁷, a não ser em situações específicas, por exemplo, em expressões humorísticas ou jogos de palavras⁵⁸, em que a intencionalidade do erro pode ser expressa através de recursos discursivos que diferem do convencional no cotidiano. Excetuando-se essa particularidade, o erro cometido constitui-se geralmente como um desvio ao que se é praticado na linguagem corrente de uma comunidade linguística ou, ainda, um elemento causador de dificuldade de compreensão do enunciado por parte do ouvinte ou leitor.

No contexto de ensino e aprendizagem de língua adicional, o erro ainda tem sido visto por muitos profissionais de ensino de LE como um fator negativo, que normalmente pode limitar-se à dificuldade de o aluno assimilar novas regras, especialmente linguísticas, em sentido estrutural, da língua alvo. Nesse sentido, vê-se por parte de alguns profissionais do ensino de línguas a produção de materiais relacionados ao ensino de LM ou LE, cuja proposta é fazer com que o aprendiz evite os erros mais recorrentes.

⁵⁷ Ramge (1980: 1).

⁵⁸ O caráter da linguagem humorística evidencia, em muitos momentos, uma quebra de estrutura lógica da linguagem necessária para o sucesso da transmissão do pensamento. Um dos recursos utilizados pela linguagem humorística é a ruptura discursiva. Tudo o que se afasta do cotidiano pode ser um elemento potencial a ser utilizado.

De todo modo, o erro é parte intrínseca do processo de aprendizagem tanto da LM quanto da LE e pode ser percebido em diferentes públicos e situações, por exemplo, uma criança quando está aprendendo a LM, um aluno em processo de aprendizagem da linguagem escrita em LM e LE e, até mesmo, o falante nativo no exercício da sua própria língua. Adicionalmente, podemos citar os erros decorrentes de falta de atenção, engano, mal-entendido, estresse ou problemas técnicos como, por exemplo, erros produzidos na comunicação eletrônica, às vezes, involuntariamente.

Marquilló Larruy (2003), discorrendo sobre o erro a partir de uma perspectiva cognitiva, afirma que:

Para a psicologia cognitiva, o erro, assim como um iceberg, é um meio de exibir processos mentais aos quais não se tem acesso direto. (Marquilló Larruy, 2003: 49, Tradução nossa).⁵⁹

O erro detectado pelo professor ou corretor pode ser considerado como uma pequena parte de um processo complexo, a partir do qual é possível levantar hipóteses sobre sua causa e verificar quais estratégias cognitivas o aprendiz pode ter utilizado na produção linguística. O não uso pelo candidato de certas estruturas na língua alvo não indica de imediato se este utilizou uma estratégia de evitação ou simplesmente não conhece uma estrutura mais adequada para a construção a ser produzida.⁶⁰ Quase semelhante a um quebra-cabeça, vários elementos concorrem para a compreensão e avaliação dos desvios produzidos, por exemplo, consultar o aluno, comparar o trabalho em questão com outras produções do mesmo, etc.

⁵⁹ TEXTO ORIGINAL: Pour la psychologie cognitive, l'erreur, tel un iceberg, est un moyen d'exhiber des processus mentaux auxquels on n'a pas directement accès. (Marquilló Larruy, 2003 : 49).

⁶⁰ Faerch e Kasper (1983) definem as estratégias de comunicação utilizadas pelo aprendiz focando, essencialmente, dois conceitos: as estratégias de redução (*reduction strategies*) e as estratégias de sucesso (*achievement strategies*).

A first broad categorization of communication strategies can be made on the basis of two fundamentally different ways in which learners might behave when faced with problems in communication. Learners can either solve such problems by adopting avoidance behaviour, trying to do away with the problem, normally by changing the communication goal, or by relying on achievement behaviour, attempting to tackle the problem directly by developing an alternative plan. On the basis of these two different approaches to problem-solving, we can draw a distinction between two major types of strategies: reduction strategies, governed by avoidance behaviour, and achievement strategies, governed by achievement behaviour. (Faerch e Kasper, 1983: 36-37).

Nickel (1973) considera o erro como um fator que oferece a oportunidade de ser diagnosticado. Neste sentido, o erro do aprendiz é visto como um processo normal, que pode ser comparado, por exemplo, à febre de um paciente diagnosticada por um médico, a partir da qual se verifica a necessidade de estabelecimento dos procedimentos necessários para saná-la. O autor afirma que é possível chegar à Análise de Erros passando pela AC ou vice-versa. No entanto, faz-se necessário diferenciá-las em virtude da existência de erros não decorrentes das interferências entre a LM e a LE que, por isso, não devem ser considerados no âmbito da AC.⁶¹

Semelhante a Nickel (1973), Maicusi *et al.* (1999-2000) abordam a forma como o erro é tratado, no entanto, observando alguns pontos distintos na AC e na AE:

The Error Analysis is concerned with the same problems as Contrastive Analysis but from an opposing point of view. In Error Analysis, the error has been defined as a deviation from the norm of the target language and a distinction has been made between errors and mistakes. The error is what takes place when the deviation arises as a result of lack of knowledge whereas the mistake comes up when learners fail to perform their competence. Errors have been further divided into overt and covert (Corder, 1971), errors of correctness and appropriateness, as far as identification of error is concerned, and into presystematic, systematic and postsystematic regarding their description (Corder, 1974). (Maicusi *et al.*, 1999-2000: 170).

Maicusi *et al.* (1999-2000) afirmam ainda que a AE suplantou a AC e acabou por tornar-se uma área reconhecida da Linguística Aplicada devido ao trabalho relevante de Corder (1967), o qual a abordou de uma perspectiva diferente (Maicusi *et al.*, 1999-2000: 170).

Considerada uma aplicação metodológica praticamente tão antiga quanto o ensino de línguas⁶², a AE, como ferramenta de investigação sobre a aprendizagem de LE, tem seu início nos anos 60 (Cf. Ellis, 2008: 45). Todavia, ela sempre teve seu lugar no ensino de línguas uma vez que permite um diagnóstico sobre a evolução da aprendizagem de uma LE exibindo a necessidade de aprofundamento em aspectos linguísticos específicos ainda não dominados pelo aluno⁶³.

⁶¹ Nickel (1973: 8-11).

⁶² Edmonson e House (2006: 214).

⁶³ Ferris (2002: 50), citado por Gonçalves (2007: 65), afirma que a AE permite que alunos e professores se dediquem aos erros mais importantes, em vez de tratarem de problemas dispersos.

Um grande número de gramáticas, dicionários e métodos didáticos aplicados ao ensino de LE teve como base a AE e a AC. Embora as metodologias citadas não fossem outrora reconhecidas oficialmente como tal, mas, diante da concepção e do propósito didático de alguns materiais, podemos citar um exemplo representativo, nomeadamente o *Dictionnaire Occitan (Languedocien) - Français* elaborado por Boissier de Sauvages no ano de 1785 em cuja capa consta:

Un recueil des principales fautes que commettent, dans la diction et dans la prononciation françaises, les Habitants des Provinces Méridionales, connues autrefois sous la dénomination générale de la Langue-d'Oc.⁶⁴

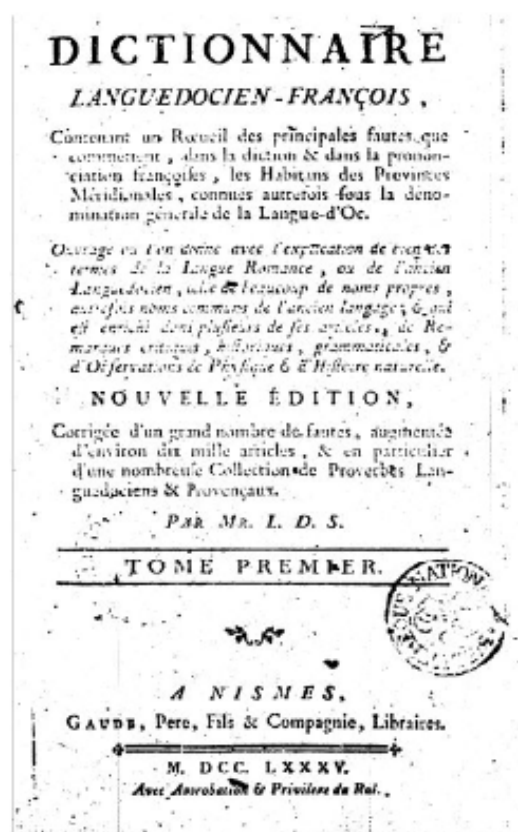


Fig. 6. Capa do *Dictionnaire Occitan (Languedocien)* - Boissier de Sauvages (1785)⁶⁵

⁶⁴ Uma coletânea dos principais erros que os habitantes das províncias meridionais, conhecidas antigamente como Langue-d'Oc, cometem na dicção e na pronúncia francesa. (Boissier de Sauvages, 1785, Tradução nossa).

⁶⁵ Disponível em <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50460z/f1.notice>>

Em verdade, a AE tem conquistado maior espaço na área da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, embora ainda se considere que ela ainda careça de pesquisas (Königs, 2003). Outras áreas conhecidas que têm trabalhado sobre o tema, embora a partir de perspectivas distintas, são a Psicologia e a Pedagogia. No entanto, o que se pode definir como uma Linguística de Erros ainda carece de estudos, pesquisas e práticas que venham a dar suporte para que esta se defina como um método cristalizado no âmbito de PLE e do ensino de línguas. Para que tal empreitada venha a ter sucesso, faz-se necessário reavaliar os currículos dos cursos de letras nos países lusófonos oferecendo aos alunos as bases teóricas e práticas da LC, já mais bem implementada, e, conseqüentemente da AE.

Ainda que muitos professores de línguas façam frequentes identificações de erros nas produções orais ou escritas dos seus alunos nos ambiente de ensino, uma grande parte não faz uso da AE tal como se esperaria, visto que a formação acadêmica pouco contempla, entre outras, a temática da Linguística de Erros (*Fehlerlinguistik*) principalmente no contexto de ensino e aprendizagem de línguas adicionais; ou normalmente, quando abordada, não é tratada com a profundidade a que se poderia chegar. Com a tendência cada vez maior de foco em áreas específicas de formação dos cursos de Letras, é possível que essa disciplina encontre lugar supostamente em algumas grades curriculares mais ligadas à Linguística Aplicada e ao ensino de línguas adicionais.

A AE permite ainda o fornecimento de dados relevantes para a avaliação do percurso de aprendizagem da língua alvo proporcionando ao profissional ligado ao ensino de línguas informações sobre os elementos considerados mais difíceis de se aprender em determinada LE.

No Brasil, o contexto do ensino de línguas ainda está pautado principalmente sobre a prática pedagógica, em muitos casos, deixando à margem os recursos de AC de línguas, que podem ser ferramentas valiosas na prática docente.

No que diz respeito aos métodos de análise, é importante considerar as diferenças entre a AE e a análise da Interlíngua. Ambas trabalham com dados e metodologias diferentes. Enquanto a Análise da Interlíngua se desenvolveu a partir da análise da aquisição quase natural de uma LE ou não formal, como no caso de crianças e imigrantes, a AE provém da análise da aquisição formal de uma LE ou mesmo da Interlíngua desenvolvida em ambiente formal, cujos dados provêm dos hábitos de escrita em contexto escolar ou universitário (Rieck, 1980: 45).

5.2.1 Classificação e quantificação dos erros linguísticos

Edmonson e House (2006) apresentam os seguintes problemas vinculados à tentativa de se classificar e quantificar os erros dos aprendizes:

- I. Nem sempre o erro pode ser identificado precisamente como um erro. Em primeiro lugar, existe a conhecida problemática da norma, ou seja, a pergunta sobre a partir de quais critérios o erro deve ser identificado. Em segundo lugar, não se pode verificar diretamente o que o aluno quer expressar.⁶⁶

Relativo ao ponto I, a afirmação dos autores é válida para efeito de análise de *corpus* quando não há um acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos por um tempo considerável, que preferivelmente deveria ir além dos semestres estipulados na carga horária acadêmica. De fato, muitas dúvidas ocorrem durante o processo de correção de enunciados sobre os quais não se pode afirmar com exatidão o que o falante quis expressar. Por isso, não raramente, faz-se necessário questionar o produtor do texto acerca do teor dos enunciados.

Visto que erros são mais facilmente detectados na produção linguística do que na compreensão, a tarefa de correção pode, muitas vezes, emitir juízos de valor que não condizem com uma avaliação precisa e eficiente do *input* do aprendiz, o qual pode ocorrer, por exemplo, através do não entendimento do que foi pedido ou, simplesmente, em virtude de uma falha ou de não compreensão de algum vocábulo específico em certos contextos ou construções.

- II. A pergunta sobre onde se encontra o erro dentro de um enunciado é frequentemente ainda mais difícil de ser respondida, visto que enunciados do aprendiz podem ser:

- gramaticalmente corretos ou incorretos
- aceitáveis ou inaceitáveis linguisticamente
- adequados ou inadequados à situação ou
- apropriado ou inapropriado estilisticamente.

(É possível haver combinações).⁶⁷

⁶⁶ Edmonson e House (2006: 215, Tradução nossa).

⁶⁷ Id., *ibid.* (Tradução nossa).

O segundo ponto levantado pelos autores incide sobre a questão da dificuldade de se precisar um erro em face de diferentes variáveis, a saber: gramaticalidade, aceitabilidade, adequação à situação e estilística apropriada. Os autores atentam para o fato de que pode haver combinações entre os fatores acima expostos. Apesar do conhecimento que alunos de uma LE possuem em diferentes níveis, julgar uma estrutura como gramaticalmente correta ou aceitável em determinada língua apresenta maior respaldo quando executado por falantes de LM ou falantes de LE com alto grau de proficiência. Mesmo assim, a infinidade de construções linguísticas possíveis de se constituir faculta momentos de dúvida ou discussão reflexiva acerca da sua possibilidade ou não de inclusão no inventário linguístico.

III. Um *corpus* expressivo é necessário quando se tem o objetivo de constatar se o erro se deve à falta de conhecimento da língua-alvo ou a um aprendizado errôneo. Corder (1967) faz uma distinção entre os conceitos de:

- errors* – erros de competência ou desvios à norma não identificados pelo próprio aprendiz,
- mistakes* – enunciados inapropriados, que infringem a norma social e
- lapses* – erros de falta de atenção que o próprio aprendiz poderia ter reconhecido.⁶⁸

A distinção proposta por Corder (1967) afirma que o conceito de *error* diz respeito aos erros sistemáticos, considerados passíveis de análise. Vale referir ainda que o termo *error* se refere aos erros cometidos em virtude do não conhecimento das regras da língua alvo, isto é, aqueles que são ocasionados por lacunas no processo de aprendizagem (Ellis, 1997). Já *mistakes* (possivelmente correspondente ao termo *faltas* em português) refere-se aos erros não sistemáticos, como, por exemplo, aqueles cometidos por falta de atenção ou descuido, os quais, portanto, não devem ser objeto de estudo.

IV. Naturalmente, o fato de determinados erros não ocorrerem em uma tarefa específica não permite concluir que determinado aspecto em questão na língua alvo seja realmente dominado. Em primeiro lugar, pode ser que, coincidentemente, uma regra não aplicável em vários casos tenha resultado em uma forma aceitável. Em segundo, os aprendizes podem utilizar estratégias de evitação na produção linguística. Em terceiro lugar, pode existir uma sub-

⁶⁸ Id., *ibid.* (Tradução nossa).

representação ou uma sobre-representação de determinados elementos e estruturas linguísticas (Levenston, 1971) embora vários meios estejam à disposição para um propósito comunicativo específico na língua alvo, é possível que os aprendizes utilizem só um único meio, porque ainda não dominam todas as alternativas.⁶⁹

A linguagem do aprendiz revela uma série de aspectos do processo de aprendizagem, como os recursos que são ou deixam de ser utilizados. Muitos aprendizes experientes procuram permanecer em uma zona segura no que diz respeito à construção de estruturas linguísticas ou à escolha lexical. Nesse aspecto, estratégias de evitação podem ser percebidas na execução de tarefas que exigem estruturas linguísticas mais complexas e, no entanto, produzem resultados aquém do esperado, exibindo estruturas mais simples que normalmente apresentam semelhanças em termos de complexidade. Tal fenômeno demonstra, por parte do aprendiz, a falta de domínio de opções adicionais que a língua alvo tem à disposição, mas não são utilizados, ou a tentativa de se evitar o erro na produção linguística.

Corder (1967) discorre sobre a relevância do erro na compreensão do sistema linguístico a ser aprendido dando enfoque a três perspectivas:

A learner's errors, then, provide evidence of the system of the language that he is using (i.e. has learned) at a particular point in the course (and it must be repeated that he is using some system, although it is not yet the right system). They are significant in three different ways. First to the teacher, in that they tell him, if he undertakes a systematic analysis, how far towards the goal the learner has progressed and, consequently, what remains for him to learn. Second, they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in his discovery of the language. Thirdly, (and in a sense this is their most important aspect) they are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn. It is a way the learner has of testing his hypotheses about the nature of the language he is learning. The making of errors then is a strategy employed both by children acquiring their mother tongue and by those learning a second language.⁷⁰

Em suma, o autor indica os três sujeitos fundamentais envolvidos diretamente no processo de análise do erro: o professor, o pesquisador e o aluno. O erro é visto, portanto, por Corder (1967) como uma ferramenta de utilidade ampla através da qual é pos-

⁶⁹ Id., *ibid.* p. 216 (Tradução nossa).

⁷⁰ Corder (1967: 167)

sível, através de uma análise sistemática, observar o processo de aprendizagem do aluno, tendo em conta alguns aspectos como o progresso e as estratégias.

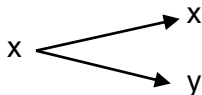
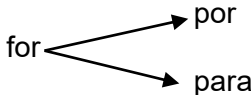
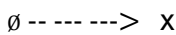
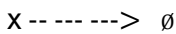
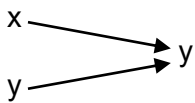
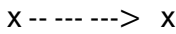
Entre as várias propostas de classificação de erros, Edmonson e House (2006) apresentam os dez erros descritos por Knapp-Potthoff (1987: 215-216), os quais foram classificados a partir da perspectiva do aprendiz como sendo:

1. Erros cometidos convictamente em vista do fato de se ter absoluta certeza da hipótese formulada.
2. Erros que por sorte não foram cometidos, pois, entre duas hipóteses concorrentes, escolheu-se a correta.
3. Erros que os outros não veem (pelo menos, de imediato), pois se produziu um enunciado correto, que não era exatamente o que se pretendia dizer, ou se escolheu casualmente um enunciado correto, que se baseia sobre uma hipótese que necessita de revisão.
4. Erros que teriam sido cometidos se determinada frase tivesse utilizado uma certa estrutura, no entanto, como não havia certeza, ela foi evitada.
5. Erros que o próprio falante é capaz de corrigir.
6. Erros que se aceitam, por exemplo, no caso de os interesses comunicativos terem prioridade.
7. Erros que se cometem intencionalmente com o objetivo de testar hipóteses e, com isso, auxiliar o próprio processo de aprendizagem.
8. Erros que são praticamente inevitáveis, por exemplo, devido ao contraste ou à semelhança entre a língua materna e a língua estrangeira.
9. Erros que não seriam necessários, por exemplo, alguns que se devem a mal entendidos na sua formulação.
10. Erros que não deveriam mais ser cometidos, por exemplo, quando já se dominava determinada estrutura linguística, mas a pessoa volta a um estágio anterior da aprendizagem.⁷¹

⁷¹ Knapp-Potthoff (1987: 215-216) apud Edmonson e House (2006: 216-217, Tradução nossa).

No âmbito das possíveis dificuldades com as quais o aprendiz de uma LE pode deparar, Stockwell, Bowen, e Martin (1965) apresentam um gráfico elucidativo de erros tomando, como exemplo, o par inglês (L1) e espanhol (L2). Os tipos de dificuldade exemplificados podem ser aplicados a uma vasta gama de pares de línguas.

Em termos de abrangência que a análise proposta pelos autores pode tomar, podemos citar o caso do verbo português *alugar*, o qual sempre vai exigir uma explicação adicional acerca do papel dos sujeitos envolvidos na ação de alugar, por exemplo, a pessoa que é proprietária de algo que se destina a ser alugado a outrem e aquela que aluga algo de alguém, como se pode atestar em diversos dicionários da Língua Portuguesa. Já em alemão, o uso verbo alugar tem dois equivalentes, um para cada uma das situações, em português, acima apresentadas; *mieten* é a forma verbal que indica o ato de tomar algo alugado, já o verbo *vermieten* caracteriza-se por significar *alugar algo a alguém, ceder em forma de aluguel*. Tal fenômeno pode ser visto à luz da proposta de Stockwell, Bowen, e Martin (1965) de diferentes ângulos: do ponto de vista do aprendiz de português LE falante de alemão LM, trata-se de um *coalesced*, já do ponto de vista do aprendiz de alemão falante de português LM, de um *split*.

Type of difficulty	L1 English; L2 Spanish	Example
1. Split		
2. New		marking grammatical gender
3. Absent		<i>Do</i> as a tense carrier
4. Coalesced		his/her is realized as a single form <i>su</i>
5. Correspondence		<i>-ing</i> = <i>-ndo</i> as a complement with verbs of perception

Tab. 3. Stockwell, Bowen, e Martin (1965) *The Grammatical Structures of English and Spanish*

Na categoria *new*, podemos referir a existência do gênero neutro em alemão, que, em português, por seu turno, é uma categoria restrita aos pronomes demonstrativos, como em *aquilo*, e indefinidos, por exemplo, *algo*. Em português podemos ainda destacar a inexistência da vírgula que separa oração principal e subordinada, como em *Ich habe gesehen, dass niemand dort ist* – (port. *vi que não há mais ninguém lá*), caso caracterizado como *absent* para o aprendiz de PLE falante de alemão LM.

Sob a perspectiva da AE, o erro não é tratado como um elemento negativo no processo de aprendizagem de língua e nem como algo a ser reprimido ou evitado a qualquer custo. Sob a ótica da linguística ligada ao ensino e à didática de língua materna e língua estrangeira, tem-se discutido acerca da utilização do conceito de *certo* e *errado* e sua eventual substituição pelos termos *adequado* e *inadequado*, considerados por alguns como termos mais apropriados à prática docente pelo fato de terem uma conotação menos negativa.

Professores, instituições, bancas de avaliação apresentam diferentes critérios de avaliação da produção linguística dos alunos ou candidatos, isto é, posicionam-se diferentemente sobre a correção de um ou outro aspecto linguístico.⁷² Para o caso de aprendizes de uma LE, a princípio, não se pode esperar um desempenho ao mais alto nível de vocabulário e emprego de estruturas que podem ser exigidos de um falante nativo, apesar de alguns alunos terem a capacidade de surpreender pelo talento linguístico durante a aprendizagem ou, naturalmente, pela dedicação pessoal e aprofundamento constante das estruturas linguísticas da língua alvo. Nesse sentido, os critérios de correção de certificados internacionais, como é o caso do Celpe-Bras, tendem a não impor um rigor gramatical severo priorizando os aspectos comunicativos na produção linguística (oral e escrita) do candidato.

Nem sempre o desvio à regra da língua alvo ou o erro linguístico *per se* impede a comunicação, mesmo tomando-se em consideração a forte imposição normativa que ainda faz parte da cultura de ensino de línguas. Em algumas circunstâncias, eles podem ocorrer sem a necessidade de reconstrução do enunciado ou correção. Cebey (2012) considera que os erros “primordiais” (os mais básicos e os que estão sendo trabalhados no momento) necessitam de correção e que “uma correção indiscriminada pode ocasionar efeitos negativos em vez de solucionar o problema.”⁷³

⁷² Em relação a bancas de correção de redação em concursos, há algumas que aceitam advérbios curtos deslocados ou em início de palavra sem a obrigatoriedade do uso da vírgula, outras, por seu turno, marcam como erro sua ausência em tais estruturas.

⁷³ Cebey (2012: 430).

Nesse sentido, Aguado (2003: 18) enumera três motivos relevantes para a não correção dos erros produzidos pelos falantes, mesmo que eles sejam percebidos na situação comunicativa, a saber:

- a) a intenção de haver uma produção fluente e sem atrito,
- b) a aceitação de que a expressão em causa é compreensível, embora incorreta, ou,
- c) a incapacidade de corrigi-la (principalmente no caso de falantes de L2).⁷⁴

Decerto, os pontos expostos por Aguado (2003) estão fortemente relacionados ao ambiente de ensino, cuja dinâmica coloca em evidência o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, a qual precisa ser estimulada sem possíveis entraves que uma didática puramente corretiva pode ocasionar. Uma correção ininterrupta de erros, por exemplo, no momento da produção oral, pode gerar um ambiente tenso, em que o aprendiz estará muito mais preocupado com as regras gramaticais do que com o desenvolvimento e fluidez (como indicado no ponto *a*) da conversação.

Ao profissional atuante no ensino de LE é imposta a tarefa de avaliar e discernir o que deve ser corrigido prontamente ou se é necessária uma reflexão e sistematização para fazê-lo. Muitas vezes a preparação de um *feedback* a ser apresentado ao aluno requer o ponderamento de pontos positivos e negativos (em sua grande maioria compostos por erros ou inadequações), que sirvam de motivação para o aprimoramento das competências linguísticas acompanhadas no decorrer de um curso. Krashen (1985), ao apresentar a Hipótese do Filtro Afetivo (*Affective Filter Hypothesis*), afirma que o aprendiz de uma LE pode perder sua autoconfiança se ele sentir que a sala de aula é um lugar em que suas deficiências (*weaknesses*) são ou serão expostas.

Ao ponto c) está vinculada a ideia de dificuldade de auto correção na situação comunicativa, principalmente no caso de falantes de L2, mesmo sendo facultado ao aprendiz um tempo de reflexão sobre a estrutura produzida. No contexto de ensino e aprendizagem de línguas, Figueiredo (1997 apud Cebey, 2012) propõe a autocorreção de produções orais e escritas como meio de *correção indireta*, em que ao aluno (normalmente de nível mais avançado) é possibilitado um tempo prudencial para a autocorreção. O erro é marcado na produção oral e grifado ou sublinhado na produção escrita. Neste tipo de correção, o aluno tem uma participação mais ativa, o que contribui para o processo de ensino e aprendizagem da língua alvo.

⁷⁴ Aguado (2003: 18, Tradução e adaptação nossa).

Partindo do princípio de que o erro é parte de um processo complexo e tomando como base o trabalho de Ramge (1980), Hennig (2012: 125-127), em seu artigo intitulado *Was ist ein Grammatikfehler?*, define as seguintes etapas constitutivas do ciclo do erro de acordo com a sequência estabelecida na Fig. 7:

- *Produção do erro:*

Produção do texto pelo aluno. De um ponto de vista estrito, o “erro” não se constitui necessariamente como um erro, pois o aluno não o cometeu de forma consciente. A autora chama a atenção para o fato de que o diagnóstico de erro pode variar de pessoa para pessoa e, nesse sentido, o momento da produção de erro nem sempre pode ser definido como o ponto inicial do ciclo de erro.

- *Deteção do erro:*

Deteção do erro pelo professor, que lê o texto produzido pelo aluno. Como o erro só é detectado conscientemente através de uma pessoa participante do processo, esta etapa é considerada a mais importante na constituição do erro.

- *Hipótese sobre o erro:*

Hipóteses estabelecidas com base na reconstrução do enunciado na língua alvo. O professor define uma hipótese sobre a formulação correta do enunciado na língua alvo. A autora cita o seguinte exemplo para ilustrar esta etapa: Inicialmente, o professor detecta o erro na frase *Es handelt sich um ein Unfall* (port. *Trata-se de um acidente*). Ele define uma hipótese sobre a formulação correta do enunciado na língua alvo, que, por um lado, poderia ser *Es handelt sich um einen Unfall* (port. *Trata-se de um acidente*) e, por outro lado, *Es handelt sich um ein Unglück* (port. *Trata-se de uma situação trágica*). Só depois de estabelecer a hipótese sobre o erro, o professor pode classificar o erro detectado e assim corrigi-lo. O autor ainda explica que, em alguns erros, hipóteses alternativas à estabelecida inicialmente na língua alvo podem ser formuladas e os erros poderão ser classificados de forma alternativa (aqui: gramática *versus* escolha do léxico).

- *Correção do erro:*

Confirmação do erro da parte do texto identificada como errônea. Na correção do erro, o professor marca a parte do texto errada em questão e, ao mesmo tempo, classifica o erro através da escolha de símbolos ou marcas para caracterizá-lo. Esta etapa do processo é muito importante para o ciclo do erro, na medida é que a detecção do erro e construção de hipóteses do professor se fazem visíveis.

- *Consequências do erro:*

Avaliação do texto produzido pelo aluno com base nos critérios estabelecidos para a correção de erros. Esta etapa do processo imprime ao ciclo do erro uma consequência impactante, que vai além da situação do momento de interação entre professor e aluno: a correção de erros é a base para a atribuição da nota. Como as notas do aluno são fundamentais no processo de aprovação ou não e repercutem nas suas chances de carreira profissional, a correção de erros é parte constituinte de um processo complexo na sociedade e pode ser, em alguns casos, determinante no futuro do aluno.

- *Conserto do erro:*

Tratamento do erro⁷⁵ de modo a evitar a sua reincidência. No caso ideal, o ciclo do erro deveria ser concluído com o conserto do erro: Através de um exercício sistemático pautado na regra que foi infringida pelo aluno, o aluno que inicialmente produziu o erro deverá ser colocado na situação em questão de modo a evitar o erro referido no futuro. Portanto, a esta etapa deverá ser atribuída uma alta importância no âmbito do ciclo do erro. As experiências nessa área tendem a indicar que o processo, via de regra, é concluído com uma “correção” clássica (e, desta forma, concluída apenas de modo aparente). De modo que não se pode partir do princípio de que uma correção não acompanhada e indesejada da parte do aluno tem o *status* de uma verdadeira correção do erro, e isto pode ter como resultado a reincidência da produção do mesmo erro. Uma reparação do erro ineficaz resulta num ciclo de erro deficiente.⁷⁶

É possível partir do princípio de que as etapas propostas por Hennig (2012) são ou, pelo menos em parte, devem ser executas por professores de línguas nas correções de produções orais e escritas, com as quais o profissional se confronta frequentemente no exercício de reflexão e avaliação sobre as hipóteses advindas de tais correções e interpretações.

Em virtude da complexidade que o tratamento do erro exige, é possível ao profissional de ensino de línguas sempre aprimorar os recursos pedagógicos associados à experiência adquirida na correção dos erros mais recorrentes (o que se verifica em públicos específicos, normalmente, com maior frequência) de modo a tornar o *feedback* cada vez mais efetivo tendo em conta os resultados almejados.

⁷⁵ Alguns autores, como Gerhard Nickel, preferem o termo correspondente *Fehlertherapie* (port. Terapia do erro).

⁷⁶ Hennig (2012: 125-127, Tradução e adaptação nossa).

No sentido de se procurar um aprimoramento da linguagem do aluno a seguir à detecção do erro, as fases de hipótese e correção, muitas vezes, podem caracterizar-se como momentos de longa reflexão sem total garantia de sucesso. A tentativa de reconstrução de alguns enunciados pode apresentar maior dificuldade para o professor em vista da possibilidade de inferências possíveis numa produção textual. Ademais, certos erros de ortografia, por exemplo, podem ocasionar um falso direcionamento no tratamento e detecção do erro.

Nesse processo, professores na função de corretores podem divergir pelo menos parcialmente no que diz respeito à interpretação de alguns aspectos linguísticos de acordo com os critérios estabelecidos da grade de correção proposta. Motivo pelo qual, na correção de alguns concursos e exames, são exigidos dois corretores para a tarefa de avaliação de um texto de modo que o aluno não seja penalizado em virtude de uma má correção.

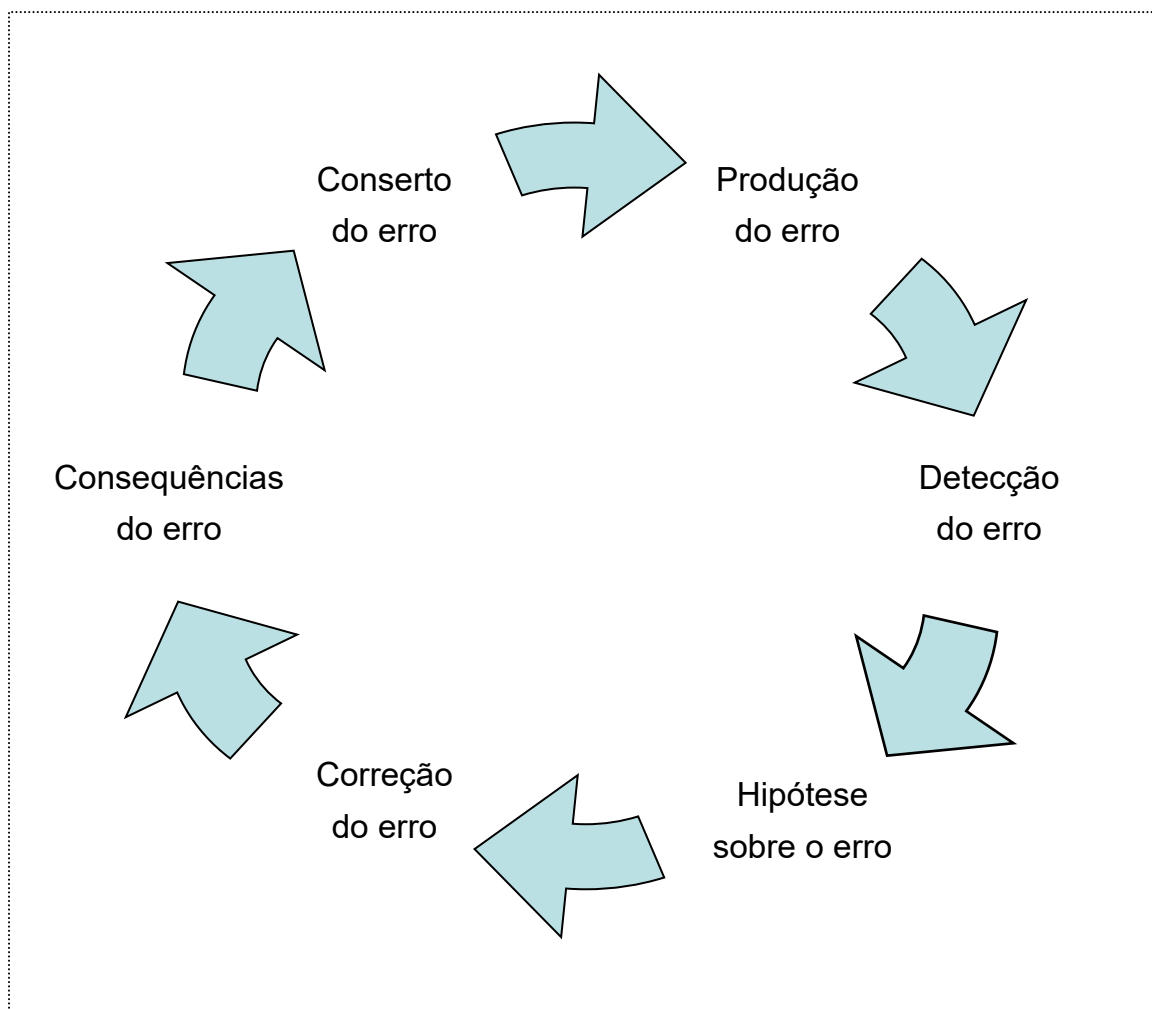


Fig. 7. Ciclo do erro segundo Hennig (2012)

Hennig (2012) chama ainda a atenção para o fato de que o conserto do erro, último ponto listado, pode vir a ser um processo “aparentemente concluído” quando ao aluno não foi facultada a oportunidade de refletir sobre o erro cometido e de poder retrabalhar sua deficiência até à compreensão do problema na língua alvo. Vale aqui acrescentar que o próprio aluno também precisa ser parte ativa nesse processo buscando seu aperfeiçoamento de maneira sistemática na língua alvo. Nesse processo, a disciplina e a motivação também podem ser considerados fatores-chave para a não reincidência dos erros e o consequente sucesso da aprendizagem.

Grande parte dos erros analisados, no presente trabalho, distanciam-se, em nível estrutural, por um lado, da linguagem praticada no cotidiano pelos falantes de português LM e, por outro, ou adicionalmente, por não estarem de acordo com a Gramática Normativa já que a AE a toma como um parâmetro para a avaliação e análise da linguagem do aprendiz. A difícil reconstrução de alguns erros evidencia a profundidade que a análise pode apresentar no processo de aprendizagem de uma língua alvo. Para que esta resulte em conclusões plausíveis e aplicáveis no âmbito científico, exige-se do profissional, além da capacitação acadêmica adequada, muito empenho de tempo e a correta aplicação de ferramentas linguístico-pedagógicas definidas para este fim, como a emprego da AE, da AC e de abordagens metodológicas desenvolvidas no ensino de línguas.

Na segunda parte do presente trabalho, será apresentada uma análise dos erros registrados no *corpus* do exame Celpe-Bras.

II. Análise Empírica

A parte empírica do presente trabalho, de caráter transversal, apresenta a análise dos erros produzidos pelos candidatos no exame Celpe-Bras a partir da organização de um *corpus* escrito dividido nas seguintes categorias de erro: ortografia, pontuação, classe morfológica, sintaxe e léxico.

Bert-Olaf Rieck (1980) define como materiais adequados à pesquisa de AE produções efetuadas em ambiente formal de ensino e aprendizagem de uma LE como, por exemplo, textos universitários e exames. Como material adequado à execução da AE, as tarefas de produção escrita realizadas no Celpe-Bras cumprem as normas praticadas para a constituição do *corpus* de erros escritos (cf. Bert-Olaf Rieck, 1980: 45). Alguns fatores contribuem para essa adequação como, por exemplo, as condições iguais para todos os candidatos para a realização do exame (por exemplo, o tempo para a realização das atividades escritas), a estipulação de limite de linhas do texto a ser produzido e o nível mínimo exigido (intermediário) para a obtenção do diploma.

Apesar de a correção dos erros não seguir exatamente os mesmos critérios estabelecidos pela banca de correção do Celpe-Bras, visto que o foco do presente trabalho se centra nos erros de interferência do alemão, a estrutura do exame do Celpe-Bras será apresentada, inicialmente, no sentido de se dar a conhecer o contexto em que as produções escritas tiveram lugar.

Em seguida, serão apresentados os erros obtidos e suas respectivas análises com vista a estabelecer um quadro das interferências linguísticas. Ao final de cada capítulo, algumas observações serão feitas no sentido de se abordar a incidência e a ocorrência dos erros. Adicionalmente, algumas considerações sobre alguns erros produzidos por candidatos específicos poderão ser elucidadas no sentido de se apresentar um quadro de dificuldades dos candidatos individualmente.

1 O exame Celpe-Bras

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é o único certificado de língua portuguesa reconhecido oficialmente pelo Governo do Brasil e apoiado por este. Sua implementação teve início em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC)⁷⁷, contando adicionalmente com o apoio do Ministério da Relações Exteriores (MRE).

Atualmente o Celpe-Bras conta com 94 postos aplicadores no total, sendo 29 no Brasil e 65 no exterior⁷⁸, tendo apresentado, por exemplo, em outubro de 2013, cerca de 4.200 candidatos inscritos mundialmente.

O Celpe-Bras confere, a partir do mesmo exame, os níveis intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. O resultado é obtido a partir da avaliação da parte escrita e da parte oral.

O aumento visível do número de candidatos, comparado a anos anteriores, confirma o processo de solidificação e expansão do Celpe-Bras, motivado pelo crescente interes-

⁷⁷ O processo de implementação do Celpe-Bras teve início com a Portaria n.º 101/93 (DOU de 11/06/93), da Secretaria de Educação Superior (SESu), do Ministério da Educação (MEC), a qual constituiu uma Comissão para “desenvolver as ações necessárias à elaboração de um teste padronizado de português para estrangeiros”. Posteriormente, a Portaria Ministerial n.º 500/94 (DOU de 08/04/94) alterou e ampliou o número de membros da Comissão Técnica, determinando que a mesma teria a atribuição de concluir a padronização do teste e de assessorar a SESu nas questões relacionadas ao ensino de português para estrangeiros.

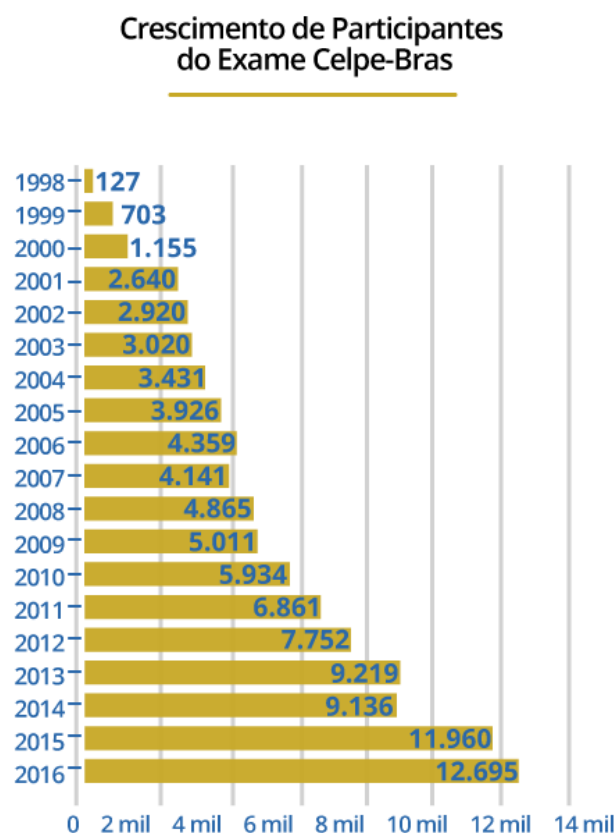
A Portaria Ministerial n.º 1787/95 (DOU de 02/01/95), instituiu finalmente o Celpe-Bras, a ser conferido em dois níveis: parcial - Primeiro Certificado; pleno - Segundo Certificado. No ano de 1998 foram publicadas as Portarias Ministeriais n.º 643 (DOU de 2/7/98) e a n.º 693 (DOU de 9/7/98), ambas alterando dispositivos da Portaria 1787/95. A primeira trata da criação da Comissão “ad hoc” responsável pela correção dos exames, enquanto que a outra da designação da Comissão Técnica do Celpe-Bras pela Secretaria de Educação Superior, o que se deu por intermédio da Portaria n.º 1591, de 9 de outubro de 1998.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c_esclare.pdf> (acesso em 24/07/2015).

⁷⁸ Fonte:

<http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/postos_aplicadores/2016/postos_aplicadores_celpebras_edicao_2016.2.pdf> (acesso em 05/09/2016).

se pelo português brasileiro no cenário mundial. Eis o número de candidatos em algumas edições do exame⁷⁹:



Tab. 4. Número de candidatos inscritos no exame Celpe-Bras⁸⁰

Grande parte dos candidatos que prestam exame para obtenção do Celpe-Bras têm ou pretendem estabelecer vínculos com o Brasil e/ou com outro país lusófono, os quais se caracterizam pelos mais variados motivos (estudo, trabalho, relações afetivas, etc.). No âmbito profissional, por exemplo, muitos candidatos expressam seu de-

⁷⁹ Fontes:

<<http://portal.inep.gov.br/todasnoticias>>

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2970:&catid=212&Itemid=164> (acesso em 23.09.2015).

⁸⁰ Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>> (acesso em 26.03.2017)

sejo de adquirir experiência laboral ou universitária no Brasil em vista da potencialidade que o país apresenta economicamente.⁸¹

Os critérios de avaliação estabelecidos pelo Celpe-Bras para a atribuição dos níveis citados anteriormente buscam examinar as competências do candidato de modo mais próximo da perspectiva comunicativa.

Os parâmetros de avaliação da produção escrita estão baseados em três eixos essenciais: 1. adequação contextual, 2. adequação discursiva e 3. adequação linguística. O texto escrito é avaliado tendo em vista três eixos acima citados, que são avaliados de forma conjunta, e não separadamente, sendo-lhe para tal atribuído uma nota, a qual o *Guia do Participante* do Celpe-Bras define como resultado da “combinação do desempenho em todos os aspectos avaliados”.⁸²

O Manual do Examinando do Celpe-Bras apresenta como proposta central a avaliação da competência comunicativa do examinando não havendo foco preponderante nos aspectos gramaticais.⁸³

A correção da produção escrita na presente pesquisa aproxima-se sobretudo do terceiro aspecto, definido no *Guia do Participante*⁸⁴ preparatório para o Celpe-Bras, nomeadamente a Adequação Linguística (sic), de maneira praticamente isolada, devido ao fato de as estruturas gramaticais, de acordo com a variedade padrão do português, serem aqui objeto fundamental de análise para fins de AE.

⁸¹ Apesar do momento de crise econômica nos últimos anos, a projeção e a visibilidade que o Brasil tem tomado no mundo, em parte, devido ao momento econômico visivelmente positivo, que se deu sensivelmente entre 2004 e 2011, e consideravelmente estável a partir da última década em meio a um momento de crise mundial, somado ainda à realização de eventos mundialmente relevantes, como a Copa do Mundo de Futebol de 2014 e as Olimpíadas em 2016, têm repercutido na internacionalização e divulgação da língua portuguesa e da cultura brasileira.

⁸² BRASIL. Celpe-Bras: Guia do participante – tarefas comentadas 2013/1. INEP. Brasília: MEC, 2013. p. 8-9.

⁸³ “O Exame é de natureza comunicativa, isso significa que não se busca aferir conhecimentos a respeito da língua, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a capacidade de uso dessa língua. A competência do examinando é, portanto, avaliada pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real”. (Manual do Examinando, Celpe-Bras, 2013, p. 4)

⁸⁴ BRASIL. Celpe-Bras: Guia do participante –tarefas comentadas 2013/1. INEP. Brasília: MEC, 2013. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/estrutura_exame/2014/guia_participante_celpebras_caderno_provas_comentadas.pdf> (acesso em 06/10/2015).

2 Categorização e classificação dos erros

2.1 Critérios para a correção

Brdar-Szabó (2001) explica a relação entre a AE e a norma linguística no processo de aprendizagem nos seguintes termos:

A Análise de Erro tem como objeto de estudo os desvios à norma da língua alvo na linguagem do aprendiz. Desde os anos 70, os erros são, cada vez mais, vistos como indicadores do processo de aprendizagem, isto é, até mesmo, como estratégia de aprendizagem.⁸⁵ (Brdar-Szabó, 2001: 199, Tradução nossa).

A AE trabalha principalmente com os desvios à norma padrão de uma determinada língua. No sentido de se efetuar uma análise consistente, convém que o *corpus* de erros do(s) aprendiz(es) a ser constituído apresente certa homogeneidade no tocante à(s) tarefa(s) exigida(s) e, na medida do possível, que os sujeitos analisados estejam no mesmo nível de proficiência ou em níveis próximos.

Nesse sentido, a correção dos erros tomará prioritariamente como base os critérios definidos como desvio à norma culta do português.

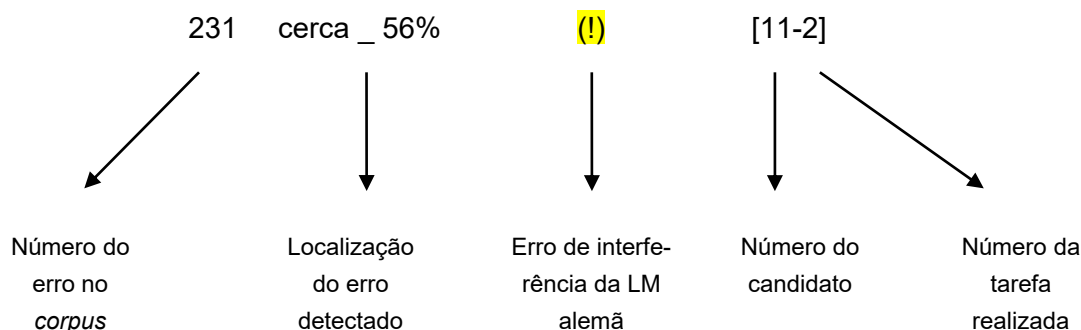
O processo de detecção e correção (ou reestruturação) dos erros apresenta-se como uma proposta de análise e, semelhante ao que ocorre em bancas de correções, pode apresentar diferenças de interpretação ou gerar interpretações complementares de acordo com a leitura de cada profissional que se preste à tarefa de analisar e/ou aperfeiçoar os erros em um texto escrito.

2.2 Anotação e organização do corpus de erros

Os erros dos candidatos serão transcritos tal qual foram produzidos, isoladamente ou dentro da estrutura frasal, e serão marcados com a opção de letra sublinhada de modo a que possam apresentar destaque visual.

⁸⁵ TEXTO ORIGINAL: Gegenstand der Fehleranalyse sind die Abweichungen in Lernersprachen von den zielsprachlichen Normen. Seit den 70er Jahren werden Fehler zunehmend mehr als Indikator für Lernprozesse bzw. sogar als Lernstrategie angesehen. (Brdar-Szabó, 2001: 199).

Vale ainda referir que, para assinalar os erros considerados como interferências do alemão, será utilizado o símbolo (!), exclamação entre parênteses, na mesma linha do registro do erro.



Além da organização em categorias e subcategorias, os erros seguirão uma ordem cronológica dentro da categoria analisada, marcada no início da linha. O número do candidato e a tarefa efetuada serão indicados respectivamente entre colchetes a seguir ao desvio registrado ou à marcação de interferência do alemão.

Às vezes, por motivo de formatação de espaço na linha do registro do erro, serão utilizadas, como é feito convencionalmente, reticências entre colchetes - [...] - para indicar supressão parcial da estrutura. De todo modo, os argumentos considerados essenciais para a análise da estrutura e consequente detecção do erro serão mantidos.

Devido à ocorrência de erros que não podem ser avaliados como um fenômeno circunscrito a uma única categoria, em alguns casos, é possível que um mesmo vocábulo seja analisado em categorias distintas a partir de diferentes perspectivas de análise.

Por exemplo, o erro em (319) *concurrência*, em vez de ser considerado unicamente como um erro lexical, foi analisado tomando-se em consideração os seguintes aspectos:

- Inadequação da vogal alta *u*, que, muito provavelmente, tem como causa a interferência do vocábulo alemão *Konkurrenz*.
- Falta do acento circunflexo na penúltima sílaba, resultado de um não conhecimento da regra de acentuação gráfica em português.
- Uso incorreto da cedilha, que, em português só é permitida antes das vogais *a*, *o* e *u*.

Portanto, no que diz respeito ao erro acima citado, é possível considerá-lo unicamente como um erro de léxico (incluído na categoria *léxico inexistente*) ou, expandir a análise

da sua construção abordando os aspectos singulares presentes na sua produção e constituição.

Os erros categorizados como *outros* englobam, em primeira instância, por eliminação, os erros considerados não decorrentes da interferência do alemão ou de outra língua identificada, e, em segundo plano, os seguintes tipos de erros: erros desenvolvimentais, erros de difícil definição quanto à sua produção, que podem ser apenas lapsos de linguagem. Estes erros não serão aqui analisados devido ao fato de o foco do presente trabalho incidir sobre as interferências interlinguísticas do alemão na produção escrita em PLE.

Além da detecção e análise dos erros, algumas estruturas apresentarão, quando possível, hipóteses de reconstrução.

Devido à realidade multilíngue nos países germanófonos e ao fato de que, em grande parte dos casos, o português aparece como terceira, quarta ou até quinta língua, normalmente a seguir a outra língua românica, as línguas consideradas como possível causa de interferência linguística, a saber, o espanhol, o inglês, o francês e o italiano serão incluídas na grade de interferências, na medida do possível, considerando, no entanto, que as hipóteses formuladas nesse contexto não são o foco do presente trabalho, mas, no sentido de apresentar o contexto em que o *corpus* de erros foi produzido, tal aspecto pode despertar o interesse para pesquisas vindouras, como, por exemplo, na área de português L3 ou de PLE no contexto das línguas românicas.

3 Análise do *corpus* de erros

Pode-se inicialmente verificar a distribuição dos 1.217 erros nas cinco categorias básicas no *corpus* do presente estudo:

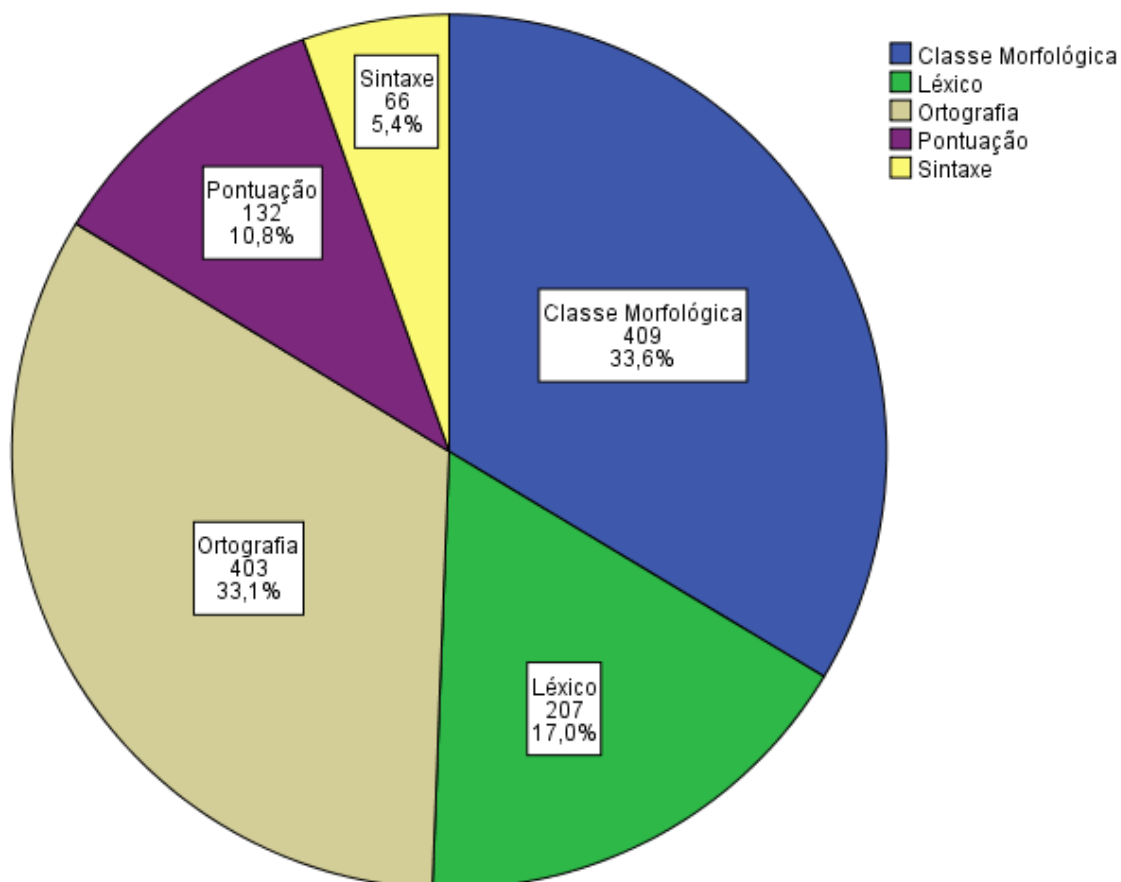


Fig. 8. Distribuição dos erros no *corpus*

A maioria dos erros apresenta uma distribuição proporcionalmente aproximada quando considerados os seguintes aspectos:

- Uma metade dos erros se deve à ortografia e ao léxico, enquanto a outra metade constitui-se de erros de classe gramatical, sintaxe e pontuação.

- Praticamente um terço dos erros constitui-se de erros de ortografia, outro terço, de erros relacionados às classes gramaticais.
- Caso a pontuação e a ortografia fossem classificadas dentro de um mesmo grupo, este teria o maior número de ocorrências (535).

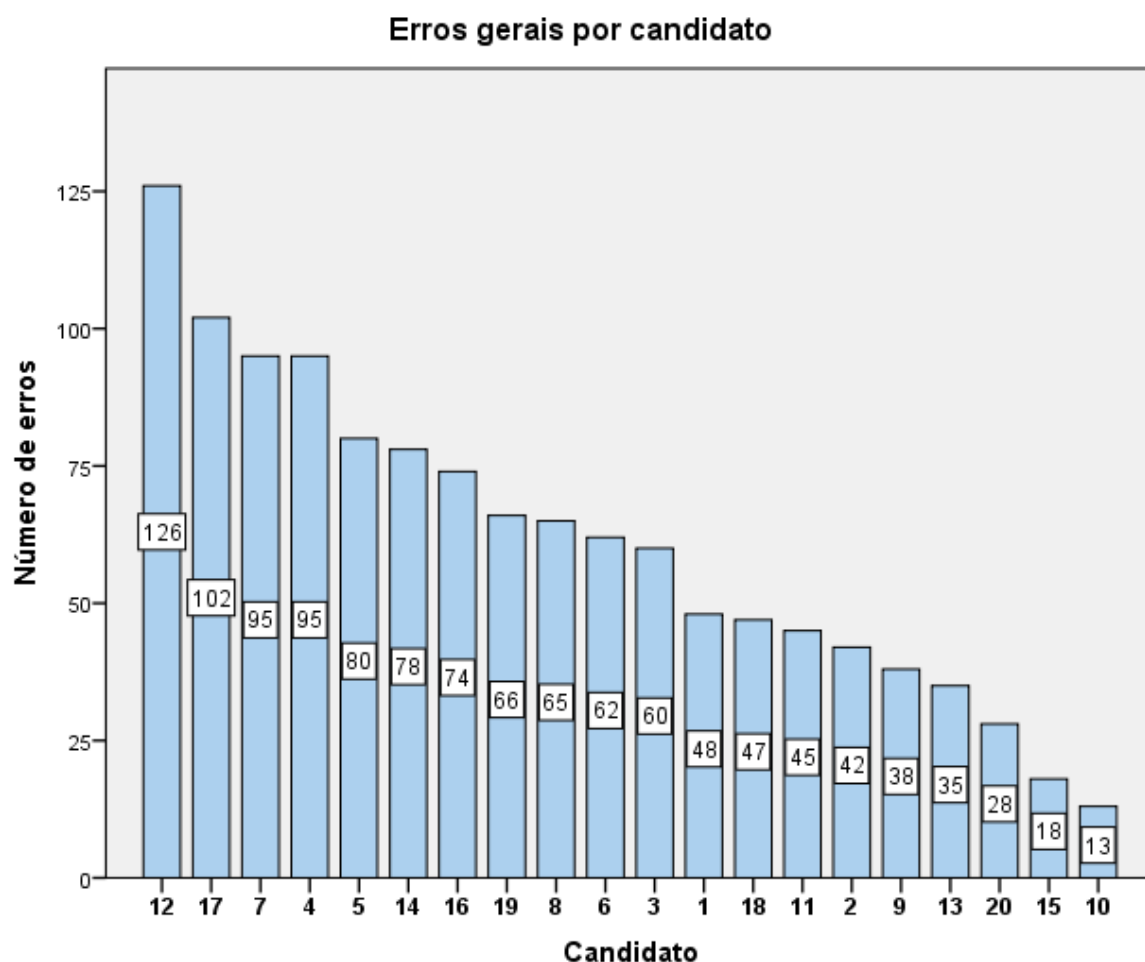


Fig. 9. Erros gerais por candidato em ordem decrescente

O número de erros gerais detectados no *corpus* pode ser considerado alto (1.217) em vista do número de candidatos analisados (20), o que corresponde a uma média aproximada de 61 erros por candidato, os quais, distribuídos nas quatro tarefas, corresponde a praticamente quinze erros por texto. Observa-se ainda uma grande diferença na produção de erros de escrita, tendo em conta que o candidato 10 cometeu 13 erros e o candidato 12 apresentou um total de 126, isto é, aproximadamente 10 vezes mais que aquele. Tal resultado mostra que o grupo analisado não pode ser analisado como homogêneo quanto ao nível de produção escrita em português.

3.1 Ortografia

O conceito de ortografia vem definido no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001) nos seguintes termos:

“Conjunto de regras estabelecidas pela gramática normativa que ensina a grafia correta das palavras, o uso de sinais gráficos que destacam vogais tônicas, abertas ou fechadas, processos fonológicos como a crase, os sinais de pontuação esclarecedores de funções sintáticas da língua e motivados por tais funções etc.”⁸⁶

Seguindo alguns modelos de AE relativos à competência escrita já existentes (Gülbeyaz, 2012; Granger, 2003), optou-se, de igual modo, pela separação entre ortografia e pontuação para fins de análise de produção textual, apesar do fato de, em algumas gramáticas da LP, a pontuação comumente a pontuação estar incluída no capítulo de ortografia (Bechara 2001: 9). Entretanto, a pontuação pode ser descrita separadamente em vista da sua conexão com a sintaxe, proposta adotada por alguns gramáticos como em Rocha Lima (1989).

Devido a tal fenômeno linguístico, temos visto algumas iniciativas que visam à simplificação e/ou unificação do sistema ortográfico do português. A mais conhecida e difundida é o Acordo Ortográfico entre os Governos da República de Angola, da República Federativa do Brasil, da República de Cabo Verde, da República de Guiné-Bissau, da República de Moçambique, da República Portuguesa e da República Democrática de São Tomé e Príncipe assinado em Lisboa no dia 16 de dezembro de 1990, que teve sua aprovação legal em território brasileiro em 2009.⁸⁷ Apesar das tentativas entre os países envolvidos, o Acordo Ortográfico ainda não foi definitivamente implementado, tem recebido críticas negativas em vista da falta de clareza e pouca praticidade, além do fato de ser considerado prioritariamente de caráter comercial em vista da amplitude e valorização que a Língua Portuguesa pode alcançar no cenário mundial, e tem sido postergado tanto no Brasil e como em Portugal. Outra iniciativa tem sido apoiada pelos professores Pasquale Cipro Neto e Ernani Pimentel, ambos da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado no Brasil, tem o objetivo de propor uma simplificação das regras ortográficas na LP.⁸⁸

⁸⁶ ORTOGRAFIA. In: Houaiss, Antônio; Villar, Mauro de Salles; Franco, Francisco Manoel de Mello (Coord.) (2001). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. p. 2085

⁸⁷ Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6583.htm>

⁸⁸ Proposta em vigor no sítio <<http://www.simplificandoaortografia.com.br/>> [em 22.01.2014] contabilizando 31.548 assinaturas.

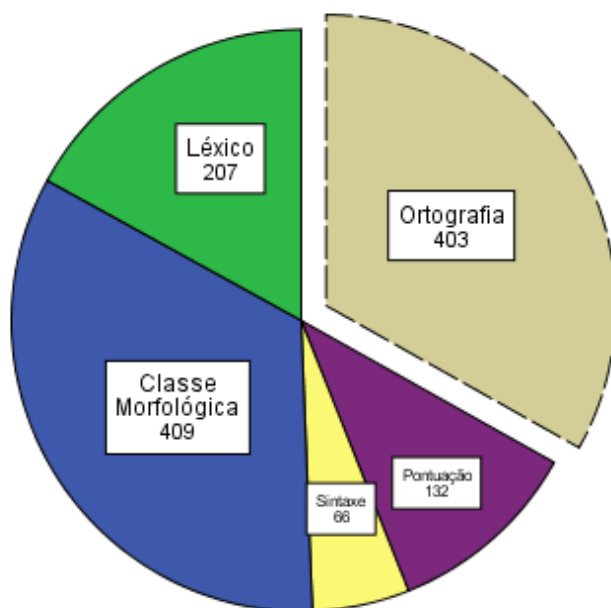


Fig. 10. Erros totais de ortografia no *corpus* do presente estudo

Do total de erros identificados no *corpus* do presente estudo, aproximadamente um terço (403 de 1.217) constitui-se de erros de ortografia. Tal parcela visível revela a notável dificuldade de os aprendizes assimilarem as regras ortográficas do português.

No tocante às interferências do alemão, a proporção de erros ortográficos reduz-se para aproximadamente 17%, conforme se pode verificar no gráfico abaixo:

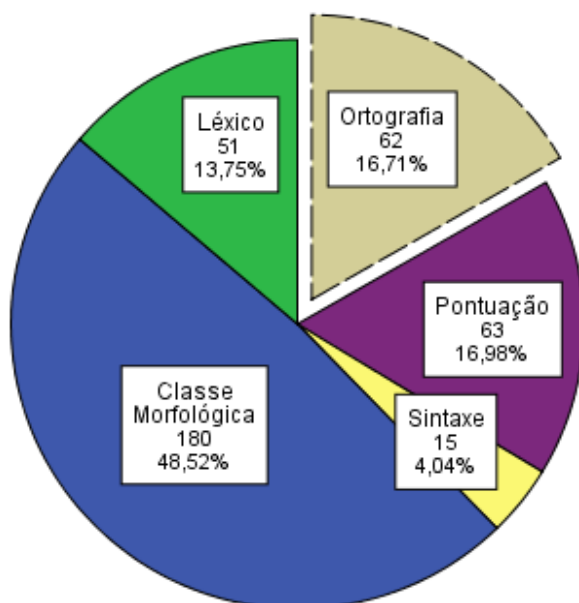


Fig. 11. Erros de interferência, com destaque para os erros de ortografia

O gráfico nº12 apresenta a distribuição dos erros gerais de ortografia nas seguintes categorias:

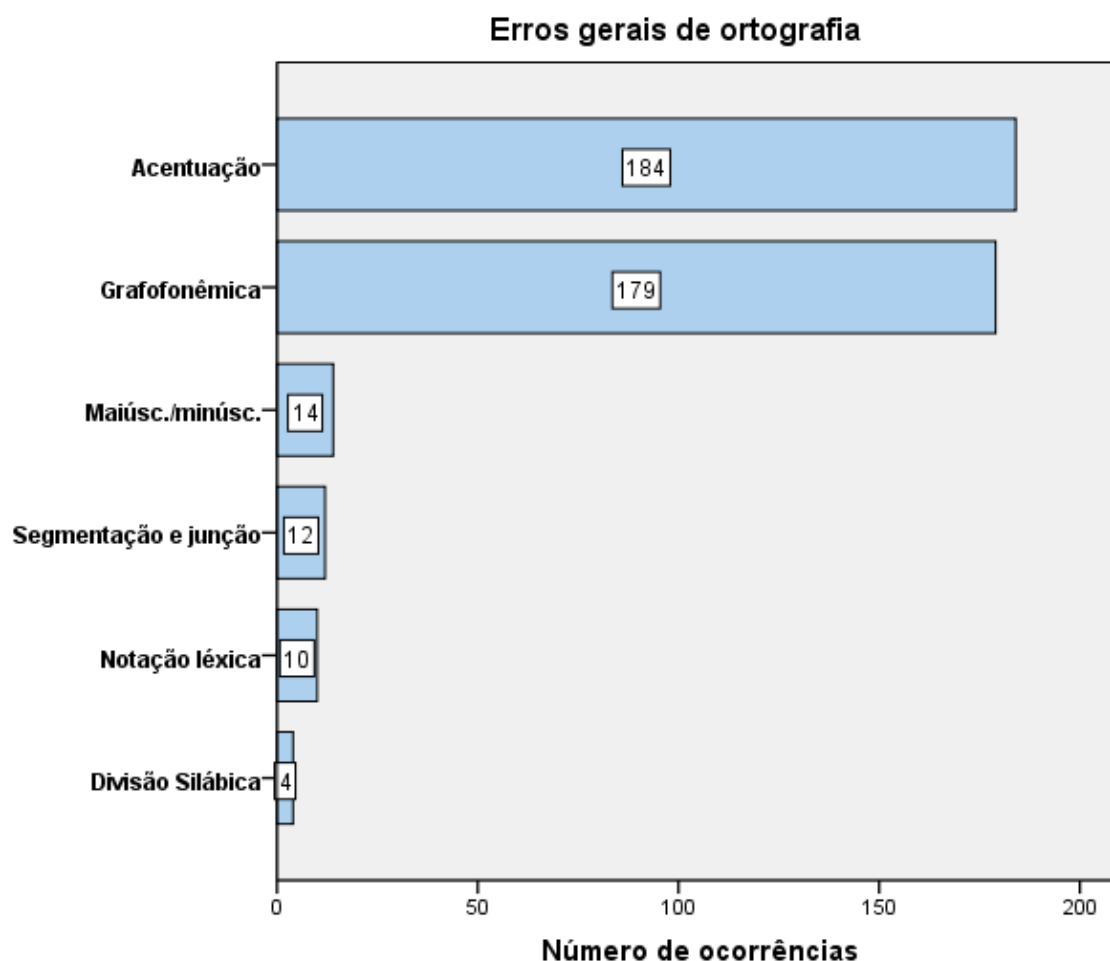


Fig. 12. Distribuição dos erros gerais de ortografia

Verifica-se, quando analisados os erros gerais, no quadro acima, que a maior incidência no tocante à ortografia diz respeito à acentuação e à grafonêmica, com 184 e 179 ocorrências, respectivamente.

Quando analisados os erros de ortografia identificados, por seu turno, como interferência do alemão, sua distribuição apresenta características diferentes. Inicialmente, verifica-se que a maior parte diz respeito aos erros de grafonêmica, que respondem por mais da metade dos desvios ortográficos. A seguir, aparecem os erros de acentuação, que, em comparação com os erros gerais identificados, apresenta um número proporcionalmente reduzido de interferências do alemão.

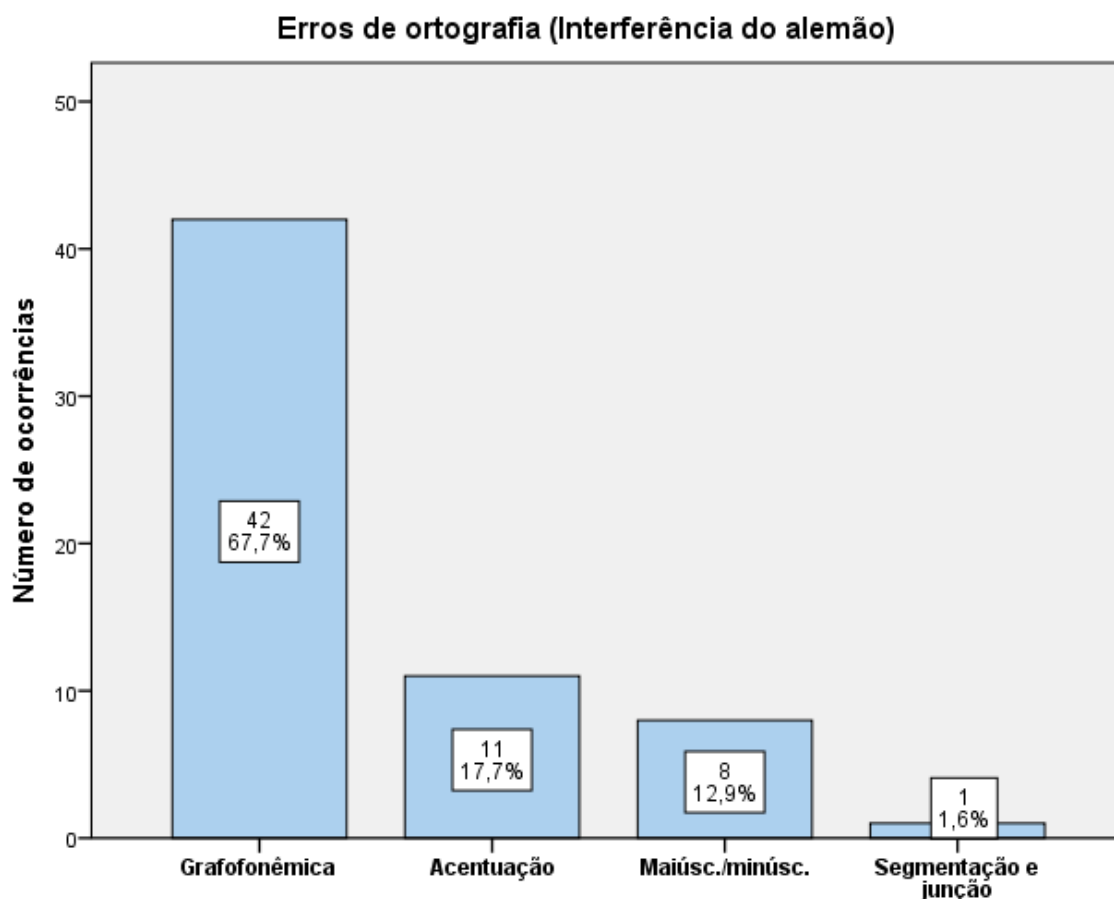


Fig. 13. Erros ortográficos identificados como interferência do alemão

Nos subcapítulos seguintes, no âmbito das interferências do alemão, serão analisados os erros de grafofonêmica, de segmentação e junção, de uso de maiúsculas e minúsculas e, por fim, de acentuação.

3.1.1 Grafofonêmica

O termo grafofonêmica, (alem. *Graphophonemik*) pode ser definido como a correspondência estabelecida entre a norma escrita e o som. O termo também é empregado nos estudos sobre a aquisição da escrita, em que o sujeito, para ser considerado fonologicamente consciente, precisa desenvolver a percepção de um inventário fonético e fonológico em uma determinada língua, que, no caso de uma LE, mesmo sendo esta uma língua tipologicamente próxima, possui particularidades e elementos distintivos não presentes na sua LM.

A experiência de ensino e aprendizagem de línguas mostra claramente as dificuldades nos níveis iniciais e, em não raros casos, mesmos em níveis avançados, que os aprendizes demonstram em relação à percepção das nuances fonéticas do novo sistema linguístico. Um único fonema não existente na LM do aprendiz pode causar dificuldades de compreensão e de produção oral. Uma vez que a escrita não é capaz de mostrar fielmente o que se reproduz na fala, cada aprendiz ver-se-á na necessidade de abstrair certas unidades em face das especificidades do novo sistema que pretende aprender. Gussmann (1984) expõe o caso dos aprendizes de inglês falantes de polonês língua materna, que tendem a desvozeir de maneira incorreta consoantes obstruintes finais na produção oral em inglês como, por exemplo, bi[k] em vez de bi[g].⁸⁹

Tal processo fonológico também ocorre em alemão, o que pode, às vezes, afetar a compreensão da produção oral ou mesmo causar dificuldade na produção escrita, evidenciando o fenômeno de interferência linguística. Um exemplo que corrobora tal hipótese pode ser constatado no *corpus* do presente estudo, nomeadamente, a forma errônea *seque* (cometido pelo candidato 9 na tarefa 1, referência sequencial n° 74), utilizada em lugar da forma verbal do verbo *seguir* na 3ª pessoa do singular no presente do indicativo.

De fato, apesar de não haver a necessidade de aprendizagem de um novo sistema de escrita provido, em alguns casos, de caracteres totalmente diversos, como, por exemplo, o tailandês para falantes de alemão ou português LM, o aprendizado de PLE ou outra LE românica exige a internalização das regras específicas da língua alvo, o que para além da escrita “bruta” dos vocábulos, também exige o domínio das particularidades da acentuação e pontuação.

A realização fonética do Português Brasileiro apresenta uma tendência para a alçamento vocálico na produção oral em posição pré e/ou pós tônica, nomeadamente no que diz respeito aos pares [ɛ][e]/[i] e [ɔ][o]/[u], em que se verifica a elevação das vogais médias [e] e [o] e a consequente realização destas como vogais altas. Tal característica gera por vezes dificuldades, detectadas especialmente na escrita, por parte tanto de falantes nativos de português como aprendizes de PLE.

No domínio da ortografia, a nasalidade intrínseca ao PB também mostrou apresentar dificuldades de escrita aos candidatos. Tal fator é um indício da percepção que os aprendizes têm da oralidade do PB e, em alguns casos, indica a falta de conhecimento das regras escritas vinculadas a vocábulos. Podemos reparar erros ortográficos vinculados à nasalidade em vocábulos como *pamonã* (em vez de *pamonha*), *grade* (em vez

⁸⁹ Gussmann (1984: 172).

de *grande*), *mae* (em vez de *mãe*), *balões* (uso do acento circunflexo em lugar do til), entre outros que serão analisados neste trabalho.

Devido às peculiaridades do sistema fonético do português, o falante de português como LE, vai apresentar, especialmente nos níveis iniciais, dificuldades de percepção oral, pronúncia e escrita (com especial atenção para a área da grafonêmica).

Vale ainda ressaltar que, no ano em que o exame foi realizado (2011), os grafemas *k*, *y*, e *z* (presentes em alemão) não faziam parte do alfabeto português, a não ser em casos específicos.⁹⁰

A seguir, serão apresentadas as análises dos diferentes tipos de erros concernentes às vogais:

3.1.1.1 Vogais

3.1.1.1.1 Troca do *i* pelo *e*

- | | | | | |
|---|------------------|----------------------------|-----|--------|
| 1 | cre <u>a</u> ção | (em v. de <i>criação</i>) | (!) | [11-1] |
| 2 | cre <u>a</u> ir | (em v. de <i>criar</i>) | (!) | [19-4] |

O erro registrado em (1) sofreu, muito provavelmente, interferência do substantivo equivalente em alemão *Kreation*. De igual modo, a ocorrência do vocábulo *crear*, registrado em (2) parece remeter ao verbo alemão *kreieren*, que, por sua vez, tem origem no latim *creare* e, diferente da evolução ocorrida na língua portuguesa, não sofreu alçamento vocálico na vogal *e* na língua alemã.

3.1.1.1.2 Troca do *a* pelo *e*

- | | | | | |
|---|------------------|-----------------------------|-----|------------------------|
| 3 | carne <u>a</u> l | (em v. de <i>carnaval</i>) | (!) | [4-2; 5-1; 16-2; 19-2] |
|---|------------------|-----------------------------|-----|------------------------|

No *corpus* do presente estudo, o vocábulo *carneval* registrou um total de quatro ocorrências produzidas por quatro candidatos diferentes. A troca da vogal alta [a] pela média-alta [e] ocorreu, muito provavelmente, devido à interferência do vocábulo correspondente em alemão *Karneval*, o qual está mais próximo etimologicamente da forma

⁹⁰ Bechara (2001: 93-94).

italiana *carnevale*, que, por sua vez, evoluiu como uma possível redução da forma registrada em latim medieval *carne levare ieiunium*⁹¹).

- 4 interessentes (em v. de *interessantes*) (!) [4-1]

É possível que o erro em (4) tenha como causa a interferência vocálica do adjetivo correspondente em alemão *interessiert*.

3.1.1.1.3 Troca do o pelo u

- 5 concurrencia (em v. de *concorrência*) (!) [12-4]

O erro em (5) *concurrência*, além de apresentar erros de cedilha e acentuação, parece muito claramente dever-se à interferência do vocábulo correspondente em alemão *Konkurrenz*, especialmente no que diz respeito à presença da vogal *u*.

- 6 menus (em v. de *menos*) (!) [5-3]

O erro em (6) *menus* parece provavelmente se dever à interferência do advérbio correspondente em alemão *minus*. Também se pode considerar para a análise do termo a provável influência da oralidade do português quanto à realização fonética da vogal em posição átona [u].

3.1.1.1.4 Queda do e

- 7 fon_ (em v. de *fone*) (!) [10-2]

O *Dicionário Duden Online* registra o substantivo *Fon*⁹², que é utilizado principalmente como forma reduzida do substantivo *Telefon*, por exemplo, em cartões de visita. De todo modo, o vocábulo *Fon* é aceito em alemão, entretanto parece ter havido confusão entre este e o vocábulo *fone*, o qual, em português, equivale a fone de ouvido. Nesse sentido, aceita-se a hipótese de interferência linguística no erro (7).

⁹¹ KARNEVAL. In: *Dicionário Duden Digital*. Disponível em <<http://www.duden.de/rechtschreibung/Karneval>>. Acesso em 02.11.2015.

⁹² FON. In: *Dicionário Duden Digital*. Disponível em <http://www.duden.de/rechtschreibung/Fon_kurz_fuer_Telefon>. Acesso em 12.11.2015.

3.1.1.2 Ditongo

No campo da fonética e fonologia de PLE, a aquisição e aprendizagem dos ditongos também é um tópico em que aprendizes falantes de alemão apresentam muitas dificuldades. Pode-se partir do princípio de que a prosódia e ortoépia da LP tenham especificidades de difícil assimilação ou percepção a falantes de outras línguas.

3.1.1.2.1 Ausência de semivogal *i* em penúltima e antepenúltima sílaba

- 8 instituição (em v. de *instituição*) (!) [14-2]

O erro (8) *instituição* parece, muito provavelmente, remeter ao seu equivalente em alemão *Institution*, que é uma forma derivada do vocábulo latino *institutio*. Em se tratando da sua evolução fonética na língua portuguesa, o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* apresenta a forma *instituçom* registrada no século XV, mais próxima foneticamente do vocábulo original e da forma alemã correspondente, por não apresentar o ditongo [uj] na sua grafia.

3.1.1.3 Consoantes

Do total de erros de ortografia, classificados como interferência do alemão, trinta estão relacionados com as consoantes. Seguem abaixo os erros identificados:

3.1.1.3.1 Oclusivas

T e D

- 9 cathólica (em v. de *católica*) (!) [9-1; 17-1]

O adjetivo *católico(a)* tem origem no grego antigo *καθολικός*, cuja representação gráfica relativa à consoante surda é mais conservadora em línguas germânicas como em alemão *katholisch*, inglês *Catholic*; em línguas românicas como em francês *catholique*. Em vista da existência do vocábulo em alemão, podemos partir do princípio que provavelmente houve interferência desta na produção do vocábulo em português.

K e G

- 10 kilos (em v. de *quilos*) (!) [1-4; 4-4]
- 11 christianizada (em v. de *cristianizada*) (!) [9-1; 16-1]
- 12 christianizadas (em v. de *cristianizadas*) (!) [11-1]

13	<u>ch</u> ristianização	(em v. de <i>cristianização</i>)	(!)	[12-1]
14	<u>ch</u> ristãs	(em v. de <i>cristãs</i>)	(!)	[15-1]
15	<u>ch</u> aracterísticas	(em v. de <i>características</i>)	(!)	[11-1]

O erro registrado em (10), cometido por dois candidatos na mesma atividade, parece, muito provavelmente, ter como causa a interferência do substantivo correspondente alemão *Kilo*, que é a forma reduzida de *Kilogramm*⁹³. Em português, o vocábulo abornado é *quilo*.

Observa-se, com maior incidência, a ocorrência do erro de uso do encontro consonantal *chr*, inexistente em português, nos vocábulos cognatos de (11) a (15). O candidato 11 produziu dois vocábulos com o referido erro, em (12) e (15), muito provavelmente, em decorrência da interferência do alemão. É bastante provável que os erros entre (11) e (14) tenham como causa a interferência dos vocábulos equivalentes na língua alemã como, por exemplo, *Christus* (port. *Cristo*) e *Christianisierung* (port. *cristianização*). Já o erro em (15) parece ter como causa a interferência do vocábulo plural alemão *Charakteristika*⁹⁴.

Vocábulos com *c* ou *p* medial

16	infra <u>str</u> uctura	(em v. de <i>infraestrutura</i>)	(!)	[17-3]
17	produ <u>ct</u> o	(em v. de <i>produto</i>)	(!)	[17-4]
18	fa <u>ct</u> o	(em v. de <i>fato</i>)	(!)	[17-3]
19	opt <u>im</u> o	(em v. de <i>ótimo</i>)	(!)	[17-3]
20	espet <u>ac</u> ulo	(em v. de <i>espetáculo</i>)	(!)	[6-2]

Quanto aos erros concernentes ao uso das consoantes mediais *c* e *p* entre (16) e (20), é necessário inicialmente levar em conta que, apesar do fato de a ortografia aplicada ao PE, antes do Acordo Ortográfico de 1990, aceitar vários vocábulos com o referido

⁹³ Kilo. in *Auszug aus Munzinger Online/Duden - Das große Fremdwörterbuch*; 4., aktualisierte Auflage, Bibliographisches Institut GmbH, Berlin, 2007. (abgerufen von Wirtschaftsuniversität Wien Universitätsbibliothek). (Acesso em 4.4.2017).

⁹⁴ Cha|rak|te|ris|ti|kum, das; -s, ...ka (bildungsspr.): charakteristisches Merkmal: ein auffälliges C. dieser Partei. © Duden - Deutsches Universalwörterbuch, 6. Aufl. Mannheim 2006 [CD-ROM].

padrão de escrita, como se pode verificar, por exemplo, em *exacto*, o candidato 17 produziu vocábulos inexistentes em português como *infraestructura* e *producto*. Tais produções tendem em favor da hipótese de uma generalização a partir da interferência dos vocábulos correspondentes na língua materna (ex. alem. *Produkt* - port. *Produto*; alem. *Spektakel* (nt.)⁹⁵ - port. *espetáculo*). Como o candidato 17 parece apresentar maior propensão a ser influenciado pela língua alemã, é possível partir da hipótese da interferência desta língua na produção dos vocábulos produzidos na atividade escrita em português.

3.1.1.3.2 Fricativas

Fonema [f]

21	<u>ph</u> ones	(em v. de <i>fone</i> s)	(!)	[4-2; 9-2; 11-2]
22	aff <u>et</u> a	(em v. de <i>afet</i> a)	(!)	[4-3]
23	diff <u>er</u> ente	(em v. de <i>difer</i> ente)	(!)	[18-1]

Entre as fricativas labiodentais, os desvios ortográficos foram registrados apenas em relação à representação da consoante surda [f] ora como *ff*, ora como *ph*, inexistentes na grafia do português.

Verifica-se como erro de relativa frequência a forma *phones* (3 ocorrências) em substituição ao vocábulo português *fone*s (em referência a *fone*s de ouvido). Pode-se considerar que tal erro se deva, muito provavelmente, à interferência do vocábulo alemão *das Phon*, que também apresenta o vocábulo equivalente abonado *Fon*.

De modo similar, o erro referente à consoante dupla *ff* foi cometido por três candidatos. É possível que na forma (22) *affeta* tenha havido interferência da forma verbal alemã *affektieren* (também se registra em inglês *to affect*). Ainda em referência ao verbo *afetar*, registra-se em outro trecho no *corpus* a forma “afectar” (forma aceita no PE antes do Acordo Ortográfico de 1990). Os exemplos citados levam a considerar que o vocábulo *afetar* parece suscetível de sofrer interferência ortográfica no *f* dobrado

⁹⁵ Spek|ta|kel, das; -s, - [lat. spectaculum = Schauspiel, zu: spectare = schauen, (an)sehen, Iterativbildung von: specere, Spektrum]: a) (veraltet) [aufsehererregendes, die Schaulust befriedigendes] Theaterstück: ein billiges, schauriges, albernes, sentimentales S.; b) aufsehererregender Vorgang, Anblick; Schauspiel (2): die Sturmflut, der Start der Rakete war ein beeindruckendes S.; c) große, viele Zuschauer, Besucher anlockende Veranstaltung. © Duden - Deutsches Universalwörterbuch, 6. Aufl. Mannheim 2006 [CD-ROM].

em vista da sua grafia mais condizente em outras línguas que não em português e espanhol, conforme se pode visualizar no quadro abaixo:

Latim:	<i>affectāre</i>		
Francês:	<i>affecter</i>	Espanhol	<i>afetar</i>
Inglês:	<i>to affect</i>	Português:	afetar
Alemão:	<i>affektieren</i>		
Italiano:	<i>affettare</i>		

Já o erro em (23) *differente* apresenta maior complexidade de detecção e análise devido ao fato de existir em inglês *different*; francês *différent*, para além de ser uma forma abonada em língua alemã. Portanto, embora num contexto multilinguístico, pode-se partir do princípio de que há uma provável interferência da ortografia do alemão na produção em português para esse caso.

Representações do fonema [s]

Supressão do s

- 24 defiles (em v. de *desfiles*) (!) [6-2]

É provável que o erro em (24) tenha como causa a interferência do vocábulo neutro, abonado em alemão, embora pouco usado em relação a outros sinônimos, *Defilee*, o qual corresponde a *desfile* em português.

Representações do fonema [z]

- 25 organização (em v. de *organização*) (!) [5-2]
- 26 especializado (em v. de *especializado*) (!) [15-4]

Os erros (25) e (26) parecem ter como causa a interferência dos vocábulos alemães correspondentes *Organisation* (subst.) e *spezialisiert* (adj.) respectivamente.

3.1.1.3.3 Líquidas

- | | | | | |
|----|------------------|----------------------------|-----|--------|
| 27 | <u>i</u> llusões | (em v. de <i>ilusões</i>) | (!) | [4-4] |
| 28 | <u>b</u> allons | (em v. de <i>balões</i>) | (!) | [16-1] |

O erro em (27) *illusões* parece, muito provavelmente, ter sofrido interferência do vocábulo correspondente em alemão *die Illusion*, que é grafado com líquida dobrada. Já o erro em (28) *ballons* pode provavelmente ter sido motivado pela interferência do vocábulo alemão *Ballon* e/ou, como segunda hipótese, do francês *ballon*.

3.1.1.3.4 Nasais

- | | | | | |
|----|-------------------------------|--------------------------|-----|--------------|
| 29 | jun <u>i</u> o/Jun <u>i</u> o | (em v. de <i>junho</i>) | (!) | [17-1; 20-1] |
|----|-------------------------------|--------------------------|-----|--------------|

O erro em (29) parece muito provavelmente se dever à interferência do vocábulo equivalente em alemão *Juni*, o qual, além do erro referente à consoante nasal, também foi escrito com maiúscula de acordo com a regra ortográfica da língua alemã.

- | | | | | |
|----|-----------------------|--------------------------------|-----|--------|
| 30 | progr <u>a</u> mma | (em v. de <i>programa</i>) | (!) | [9-2] |
| 31 | com <u>m</u> entários | (em v. de <i>comentários</i>) | (!) | [14-2] |

Os erros verificados em (30) e (31) se devem muito provavelmente à interferência dos substantivos correspondentes em alemão *Programm* e *Kommentar*, que apresentam consoante bilabial nasal dobrada, o que é inexistente na grafia do português. Entretanto, apesar do fato de algumas línguas românicas, como francês e italiano, apresentarem vocábulos com consoantes dobradas, a exemplo dos termos equivalentes em italiano *commentario* e em francês *commentaire*, os candidatos, que produziram tais estruturas, apresentaram, em diversos níveis de análise linguística de erros, propensão a serem influenciados pela língua alemã.

- | | | | | |
|----|-----------------------|----------------------------------|-----|-------|
| 32 | peson <u>a</u> lmente | (em v. de <i> pessoalmente</i>) | (!) | [5-3] |
|----|-----------------------|----------------------------------|-----|-------|

É possível que o erro em (32) tenha como causa a interferência da consoante nasal *n* do advérbio alemão *persönlich*.

3.1.1.4 Dígrafo

Por motivo de visualização e classificação dos erros no campo da ortografia, alguns serão aqui retomados, com acréscimo de outros novos, no sentido de se agrupar aqueles que dizem respeito à representação gráfica denominada dígrafo.

Ao conceito de dígrafo corresponde o agrupamento de duas letras que representam apenas um fonema. Os dígrafos que fazem parte do português podem ser divididos em 1) os que representam consoantes: *ch, lh, nh, rr, ss, gu, qu, sc, sç, xc*; e 2) os que representam vogais nasais: *am, em, im, om, an, en, in, on, un*.

33 scena (em v. de *cena*) (!) [7-2]

A inserção inadequada de dígrafo no erro em (33) *scena* pode ter como causa a interferência do vocábulo correspondente em alemão *die Szene*.⁹⁶

3.1.2 Segmentação e junção

Inicialmente o processo de segmentação e junção de vocábulos estabelecidos nas línguas naturais encontra-se ligado à consciência fonológica, mais especificamente no que diz respeito à segmentação escrita da cadeia sonora. É um dos fatores mais trabalhados na alfabetização de crianças na aprendizagem de LM. A segmentação e a junção estão também relacionadas com as convenções de escrita de cada língua em particular em vista do fato de que algumas línguas tendem a ter uma grafia mais etimológica, isto é, aquelas que procuram preservar a escrita segundo o critério de grafia adotado pelas línguas precedentes, consideradas clássicas, como é o caso do português em relação ao latim.

De todo modo, os critérios de segmentação e junção podem ser considerados um processo com grau relativamente alto de arbitrariedade em português, que se mostra através da comparação com línguas da família românica:

<u>Português</u>	<u>Espanhol</u>	<u>Francês</u>
<i>Através</i>	<i>a través</i>	<i>à travers</i>
<i>sobretudo (adv.)</i>	<i>sobre todo</i>	<i>surtout</i>

Tab. 5. Exemplos de segmentação e junção em línguas românicas

⁹⁶ *SZENE*. Disponível em <<http://www.duden.de/node/654484/revisions/1606732/view>> (acesso em 27.08.2016)

Muitos vocábulos podem servir de exemplo, especialmente no tocante a preposições e locuções prepositivas.

Os erros encontrados referentes a segmentação e junção foram os seguintes:

34 45 porcento (em v. de *por cento*) (!) [13-3]

O erro em (34) *porcento* parece ter ocorrido devido à interferência da LM alemã através do vocábulo neutro *Prozent*⁹⁷, que de modo diferente do que ocorre em português, escreve-se como um vocábulo único.

Já os erros abaixo não podem ser considerados como erros de interferência:

- bolo defubá (em v. de *de fubá*) [2-1]
- setrata (em v. de *se trata*) [2-3]
- por tanto (em v. de *portanto*) [2-3]
- doque (em v. de *do que*) [12-3]
- agente (em v. de *a gente*) [3-4]
- Sobre todo (em v. de *Sobretudo*) [4-4]
- porque ... ? (em v. de *por que*) [14-3; 6-4]
- porque (em v. de *por que*) [11-4]
- por que (em v. de *porque*) [3-3; 14-1]

Dos 12 erros de segmentação e junção, a grande maioria diz respeito à grafia do *por-quê* (totalizando 5 ocorrências).

⁹⁷ Pro|zent , das; -[e]s, -e <aber: 5 Prozent> [ital. per cento (= für hundert; im Frühnhd. pro cento), zu lat. centum = hundert]: 1. hundertster Teil, Hundertstel (Hinweis bei Zahlenangaben, die sich auf die Vergleichszahl 100 beziehen; Abk.: p. c., v. H. [= vom Hundert]; Zeichen: %): der Kognak hat 43 P. Alkohol; etw. in -en ausdrücken; 10 P. [der Abgeordneten] haben zugestimmt. 2. <Pl.; nicht in Verbindung mit Zahlen> (ugs.) in Prozenten (1) berechneter Gewinn-, Verdienstanteil: jmdm. -e gewähren; für etw. seine -e verlangen. © Duden - Deutsches Universalwörterbuch, 6. Aufl. Mannheim 2006 [CD-ROM].

O erro em *defubá*, muito provavelmente, pode ter sido interpretado pelo candidato como um termo puramente atributivo sem relação evidente de conteúdo expreso pela preposição *de*.

Nesse contexto, podemos ainda definir dois erros como possível interferência do espanhol, nomeadamente *por tanto* e *sobre todo* (esp. *por lo tanto* e *sobre todo*, respectivamente).

3.1.3 Maiúscula/minúscula

3.1.3.1 Minúscula após vocativo em carta ou e-mail

Português e alemão apresentam diferenças quanto ao critério da grafia maiúscula ou minúscula a seguir ao vocativo no gênero carta ou e-mail. Enquanto este opta pela minúscula para esse caso, aquele faz uso de inicial maiúscula.

A falta de conhecimento das especificidades do gênero carta em português costuma ser um fator relacionado com a produção de erros ou não adequação estrutural na produção escrita em LP nos exames do Celpe-Bras.

Além de ser considerado um erro recorrente em exercícios de escrita produzidos por falantes de alemão LM, esse erro foi registrado, ao todo, sete vezes no *corpus* do presente estudo:

- | | | | |
|----|---|-----|-------|
| 35 | Caros amigos e amigas estudantes,
<u>n</u> esta edição | (!) | [7-1] |
| 36 | Meus amigos,
<u>o</u> carnaval | (!) | [1-2] |
| 37 | Prezados interessados,
<u>n</u> ós queremos | (!) | [3-2] |
| 38 | Prezados cidadãos,
<u>g</u> ostaria | (!) | [7-2] |
| 39 | Queridos participantes do grupo,
<u>e</u> stá | (!) | [3-4] |

- ### 3.1.3.2 Erro de maiúscula

- 1- Substantivos próprios de qualquer espécie.
- 2- Nomes próprios de eras históricas e épocas notáveis.
- 3- Nomes que designam altos conceitos religiosos, políticos ou nacionalista como, por exemplo, Igreja (Católica, Apostólica Romana), Nação, Estado, etc. No entanto, faz-se uso de inicial minúscula de tais nomes quando estes são empregados em sentido geral ou indeterminado.
- 4- Nomes de fatos históricos e importantes. Bechara (2001) observa que “os nomes de festas pagãs ou populares escrevem-se com inicial minúscula: *carnaval*, *entrudo*, *saturnais*, etc.

42 Junho (em v. de *junho*) (!) [20-1]

3.1.4 Acentuação

86

plo, entre ó e ô. O acento agudo (´) nas vogais e e o indica tanto tonicidade como o fato de estas serem pronunciadas de modo aberto (ex: *tópico*).

Segundo Bechara (2001), o acento de intensidade é uma das características do português e das línguas românicas, isto é, nem todas as sílabas de um vocábulo apresentam a mesma intensidade.⁹⁸ A sílaba mais forte, em um vocábulo com duas sílabas ou mais, é definida como tônica, cuja marcação se dá graficamente através de dois acentos: o agudo (´) e o circunflexo (^).

De acordo com a localização do acento tônico, os vocábulos em português podem ser classificados como:

- 1) oxítonos ou agudos (acentos tônico na última sílaba),
- 2) paroxítonos ou graves (acentos tônico na penúltima sílaba) e
- 3) proparoxítonos ou esdrúxulos (acentos tônico na antepenúltima sílaba).

Em relação aos erros totais identificados, a acentuação gráfica mostrou-se como um fator de inegável dificuldade por parte dos candidatos em vista do número de ocorrências nos *corpus* escrito – ao todo 184 – com uma clara incidência majoritária em relação ao acento agudo, seguido em menor grau pelo acento circunflexo, pelo acento diferencial e pela crase. Com bem menor ocorrência, apresentam-se os erros do til e do apóstrofo. Os resultados podem ser conferidos no gráfico estatístico abaixo:

⁹⁸ Câmara Jr. (1986: 39) afirma que “o acento, de intensidade ou de altura, conforme a língua, entra na estruturação fônica do vocábulo (v.) criando um contraste na emissão das sílabas.”

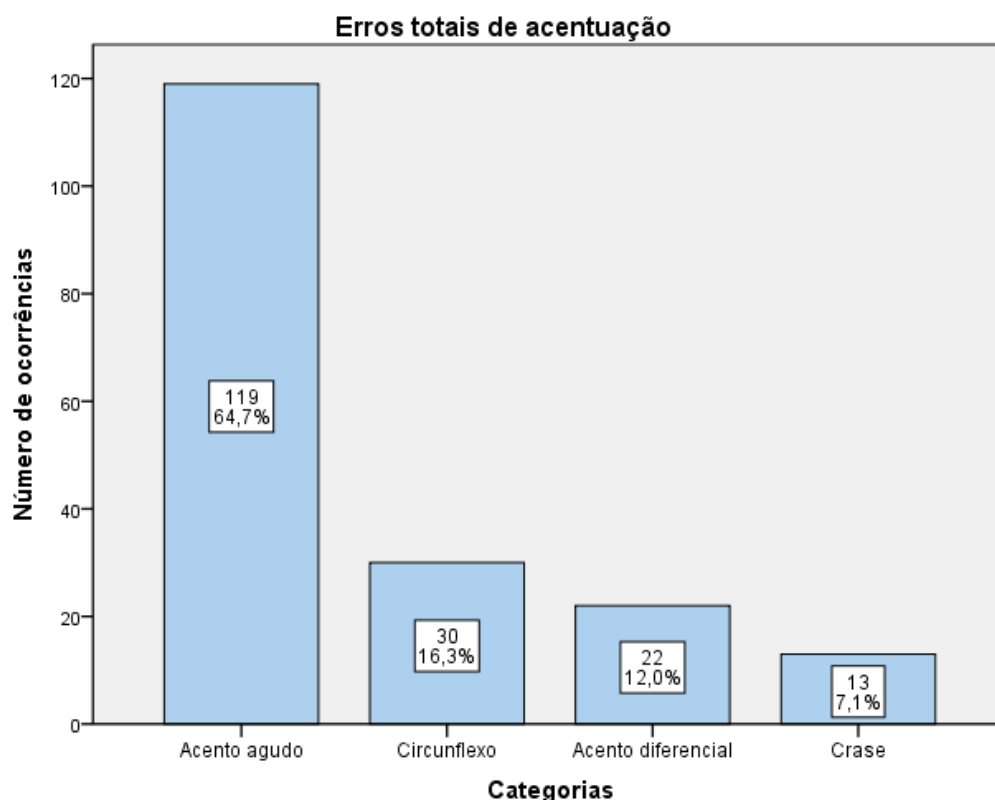


Fig. 14. Distribuição dos erros totais de acentuação

Apesar da alta incidência de erros de acentuação gráfica no *corpus* do presente estudo (184), apenas 11 ocorrências parecem ter como causa a interferência do alemão, conforme se pode verificar entre (43) e (51).

3.1.4.1 Acento agudo

Nos erros relativos à ausência do acento agudo, verifica-se a grande ocorrência de falhas no que diz respeito principalmente à acentuação de proparoxítonas, que contabilizou 25 erros e também de paroxítonas terminadas em ditongo (ex.: *propria* e *domicílio*), que contabilizando 22 erros dessa natureza.

A grande maioria dos erros relativos ao acento agudo se deve, mais claramente, à falta de conhecimento das regras de acentuação em português. Poucos parecem ter como causa a interferência do alemão, como *catholica* (alem. *katholisch*) em (43), *pre-christiano* (alem. não tem acento) em (44), *epoca* (alem. *Epoche*) em (45), *musica* (alem. *Musik*) em (46) e (47), *industria* (alem. *Industrie*) em (48).

Seguem abaixo os erros de acento agudo, que serão divididos em erros de ausência do acento e uso inadequado:

Ausência do acento agudo

43	cat <u>h</u> olica	(em v. de <i>católica</i>)	(!)	[9-1; 17-1]
44	pr <u>e</u> -christiano	(em v. de <i>pré-cristiano</i>)	(!)	[17-1]
45	ep <u>o</u> ca	(em v. de <i>época</i>)	(!)	[17-1]
46	mu <u>s</u> ica	(em v. de <i>música</i>)	(!)	[5-2; 17-1]
47	mu <u>s</u> icas	(em v. de <i>músicas</i>)	(!)	[8-2]
48	indu <u>s</u> tria	(em v. de <i>indústria</i>)	(!)	[2-3]

3.1.4.2 Circunflexo

O acento circunflexo, em português, é utilizado para indicar o timbre fechado, ou semi-fechado segundo a terminologia empregada por alguns gramáticos⁹⁹, das vogais *a*, *e* e *o*.

49	fen <u>o</u> meno	(em v. de <i>fenômeno</i>)	(!)	[7-1]
----	-------------------	-----------------------------	-----	-------

O único erro, neste subcapítulo, que apresenta uma provável interferência do alemão é o vocábulo *fenomeno* em (49), que pode ter como causa uma possível influência negativa da fonética do vocábulo correspondente alemão *das Phänomen*.

3.1.4.3 Crase

A crase (ou acento grave) é a representação gráfica da contração entre a preposição *a* e o artigo definido *a*, que resulta em *à*. Outras línguas românicas, como o espanhol, não apresentam a fusão entre os elementos em questão tendo como estrutura equivalente *a la*.

port.: *Fomos à casa do Paulo.*

esp.: *Fuimos a la casa de Paulo.*

A crase também é utilizada em português em locuções adverbiais (*às pressas*, *às claras*, etc.). É importante salientar que seu uso ou não pode determinar a função sintática do sintagma em que é utilizada:

⁹⁹ Cunha e Cintra (2008)

A noite vem chegando. ≠ À noite, já estamos todos cansados.

Sujeito

Adjunto adverbial de tempo

Crase inadequada

- | | | | |
|----|--------------------------------|-----|--------|
| 50 | seguindo <u>à</u> escritora | (!) | [18-3] |
| 51 | peço <u>à</u> sua contribuição | (!) | [7-2] |

Referente ao erro registrado em (50), a preposição alemã equivalente *laut* rege caso dativo, por vezes correspondente ao objeto indireto em português, o que pode provavelmente ter sido a causa da introdução errônea da preposição *a*, motivada pela interferência da estrutura equivalente em alemão.

É possível que o erro em (51) tenha como causa a interferência da estrutura equivalente alemã *um* (preposição) *etwas* (algo) *bitten*. Vale ressaltar que o verbo *bitten* (port. *pedir*) rege duplo acusativo em alemão (*jemanden um etwas bitten*), isto é, exige objeto direto tanto para pessoa quanto para coisa, entretanto este último elemento é regido pela preposição *um*.

Conclusão

Os erros registrados revelam mais do que unicamente a falta de conhecimento das regras de acentuação vigentes na LP, mas, além disso, um possível desconhecimento das sílabas tônicas em algumas palavras em português como se pode verificar nos vocábulos produzidos *hidrostática* (erro 228 no *corpus* anexo) e *musica* (em (46) e (47)). Enquanto este parece ter como causa uma possível interferência da língua alemã a partir do vocábulo *Musik* [*mu'zi:k*], em que a vogal *i* é realizada como tônica (em contraste com a tonicidade marcada na vogal *u* em português), aquele parece remeter ao desconhecimento da regra de acentuação da proparoxítonas, já que seu vocábulo correspondente em alemão, apesar de ser realizado como um vocábulo paroxítono, apresenta a tonicidade no fonema correspondente na sílaba *-sta*¹⁰⁰.

Os erros ortográficos analisados no *corpus* deste estudo, de modo geral, mostram que a produção linguística de grande parte dos candidatos apresentam maior proximidade

¹⁰⁰ O dicionário eletrônico *Duden* apresenta a seguinte divisão silábica para o referido vocábulo: Hy|dro|sta|tik. Disponível em: <<http://www.duden.de/rechtschreibung/Hydrostatik>>. Acesso em 18.07.2016.

com a fonética do português do que propriamente com a escrita e, também, parecem demonstrar, na produção escrita, a percepção fonética do léxico que já possuem ao demonstrarem não conhecer as regras ortográficas de certas palavras.

3.2 Pontuação

Alguns trabalhos e gramáticas do português têm a tradição de incluir a pontuação no capítulo dedicado à ortografia. No entanto, esta pesquisa seguiu outras propostas que tratam ambos os temas em capítulos separados.

Do total de erros de pontuação registrados no *corpus*, a grande maioria diz respeito ao uso da vírgula.

3.2.1 Vírgula

No que diz respeito ao uso da vírgula, a correção baseou-se, para além da indicação em gramáticas de referência que abordam a temática, em critérios estabelecidos para a correção de textos em português. Os erros relativos ao uso da vírgula foram divididos em subcategorias de modo a destacar as áreas que merecem maior atenção no que diz respeito à propensão de erros dos alunos de PLE.

3.2.1.1 Adjunto adverbial deslocado ou intercalado

A língua alemã é marcada pela colocação do advérbio em início de frase. Já o uso da vírgula a seguir a advérbios em alemão é considerado desnecessário (Welker, 2008: 426).¹⁰¹ Por seu turno, mas não exclusivamente, em português, a gramática normativa preconiza o uso da vírgula em advérbios deslocados. Embora alguns escritores da LP façam uso amplo em todos os advérbios deslocados, tem-se evidenciado que advérbios de uma única palavra podem dispensar o uso de vírgula.

¹⁰¹ Welker (2008) afirma que, em alemão, de modo diferente do que ocorre em português, adjuntos adverbiais, advérbios sentenciais e advérbios conjuntivos não são separados por vírgula. Entre as frases utilizadas como exemplo, verificamos:

- a) Nach einem Unfall fühlen sich die meisten Menschen unsicher.

Depois de um acidente, a maioria das pessoas se sente insegura.

- b) Im allgemeinen sind die Leute hier sehr nett.

Em geral, as pessoas aqui são muito gentis.

Entretanto, algumas convenções referentes à vírgula, preconizadas nas gramáticas normativas, apresentam pouca relevância para efeito de avaliação da capacidade de escrita do aluno, fato pelo qual algumas bancas de correção de textos optam por não classificar como erro sua ausência junto a adjuntos adverbiais deslocados, principalmente aqueles de pequena extensão.

De todo modo, em vista da exigência referida em gramáticas do português e em bancas de correção, que classificam como erro a falta de vírgula em adjuntos adverbiais deslocados, sobretudo aqueles com mais de uma palavra, optou-se aqui por observar esse aspecto de acordo com esse posicionamento.

Os advérbios foram divididos em: lugar, tempo, modo e demais advérbios. Em vista dos fatores semânticos intrínsecos e da possibilidade de interpretações adicionais, a classificação adverbial pode ser considerada uma tarefa complexa e, em alguns casos, limitada na sua análise. De todo modo, como o presente trabalho não tem por escopo aprofundar essa questão, procurou-se agrupar os diferentes grupos de modo a facilitar a visualização de ocorrências de determinadas estruturas.

Seguem os erros por falta de vírgula em adjuntos adverbiais:

Adjunto adverbial de lugar

52	Na cidade de Rio de Janeiro_ por exemplo as pessoas	(!)	[12-1]
53	No Rio de Janeiro_ o presidente	(!)	[2-2]
54	No setor 13 do sambadromo_ desfile das escolas de samba	(!)	[17-2]
55	No setor de venda_ seria	(!)	[8-3]
56	Na recuperação econômica da indústria_ esse	(!)	[2-3]
57	Na Europa e nos Estados Unidos_ a venda	(!)	[4-4]
58	Nesse pequeno artigo_ eu quero	(!)	[3-1]
59	e_ na metade dos lares brasileiros_ os idosos	(!)	[14-3]
60	Nas festas_ as pessoas agradecem	(!)	[4-1]
61	Na categoria Cultura Brasileira desse jornal_ hoje, serão apresentados	(!)	[6-1]
62	nesta edição do nosso jornal_ queríamos	(!)	[7-1]
63	No grupo que tomou sibutramina_ o índice	(!)	[2-4]

Adjunto adverbial de tempo

64 Durante os desfiles de domingo e segunda-feira_ descreverá (!) [7-2]

O vocábulo *durante* pertence ao grupo das preposições acidentais e, segundo Neves (2011: 732), “estabelece uma relação semântica circunstancial de tempo (duração), introduzindo sintagma nominal”. A estrutura *Durante os desfiles de domingo e segunda-feira* funciona como um adjunto adverbial de tempo descolado e, portanto, exige o uso da vírgula.

65 Cade domingo e segunda-feira_ vai ter (!) [2-2]

66 Hoje em dia_ a maioria dos brasileiros (!) [2-1]

67 Cada ano_ em junho_ os habitantes (!) [6-1]

68 Já na época neolítica_ as pessoas (!) [6-1]

69 Pela primeira vez_ vai ser possível ... (!) [15-2]

70 Depois algumas vezes_ poderia-se (!) [16-2]

71 Pela primeira vez_ os desfiles (!) [18-2]

72 Num dia do carnaval_ vai haver (!) [19-2]

73 Hoje em dia_ tudo mundo quer emagrecer (!) [16-4]

74 No tempo do descobrimento do Brasil pelos portugueses_ chegou (!) [14-1]

75 de 2001 a 2007_ o número (!) [2-3]

76 e_ nos próximos 20 anos_ devem ser (!) [4-3]

77 De 2001 a 2007_ houve (!) [4-3]

78 De 1998 a 2008_ a População Economicamente Ativa (PEA) (!) [9-3]

79 No ano 2011_ o CPPDV (!) [6-2]

80 No ano passado_ apenas quatro (!) [10-3]

81 No primeiro lugar_ apresentarei um argumento (!) [13-3]

82 Mas_ nos próximos anos_ o número (!) [16-3]

83 mas_ na segunda olhada_ (!) [19-4]

84	A primeiro_ eu quero informar	(!)	[14-3]
85	Muitas vezes_ pessoas obesas ...	(!)	[10-4]

Outras estruturas adverbiais

86	Na minha opinião_a Anvisa	(!)	[11-4]
87	Na minha opinião_não tem justificativa	(!)	[18-4]

Os erros marcados, em (86) e (87), como possíveis interferências do alemão dizem respeito à estrutura correspondente nesta língua, que não exige o uso da vírgula a seguir à expressão *meiner Meinung nach* (ex. alem. *Meiner Meinung nach ist die Sache längst entschieden*; port. *Na minha opinião, o assunto já foi decidido há muito tempo*).¹⁰²

3.2.1.2 Estrutura da frase

Vírgula antes da conjunção *que*

Os erros registrados de (88) a (98) apresentam o uso incorreto da vírgula em português incorrendo na separação do verbo com seu complemento, o qual se caracteriza, nos exemplos referidos, como oração subordinada completiva. Em termos contrastivos, há uma diferença de uso da vírgula a esse respeito nas duas línguas.

Enquanto, em português, tal estrutura é considerada inadequada dentro da estrutura da frase; em alemão, ela tem seu uso abonado (em construções formadas por vírgula antecedendo a conjunção integrante: [...], *dass*). O princípio dessa estrutura em alemão tem como fundamento separar a oração principal da subordinada através da vírgula, colocada antes da conjunção introdutora da oração subordinada.

88	o presidente do [...] decidiu_ que ...	(!)	[2-2]
89	estava mostrando_ que	(!)	[12-2]
90	O resultado vai ser_ que	(!)	[12-3]
91	Podemos lembrar_ que	(!)	[13-1]

¹⁰² Duden - *Deutsches Universalwörterbuch*, 6. Aufl. Mannheim 2006 [CD-ROM]

92	fica claro ₁ que uma pessoa	(!)	[13-3]
93	a verdade é ₁ que eu não apoio ...	(!)	[13-4]
94	é ₁ que no Brasil vivem muitas pessoas	(!)	[14-2]
95	para garantir ₁ que	(!)	[19-2]
96	claro ₁ que é mais difícil	(!)	[19-4]
97	achamos ₁ que	(!)	[4-4]
98	O serviço é, que a prefeitura oferece	(!)	[11-2]

Devido à diferença estrutural marcante apresentada nas duas línguas e ao fato de que tal fenômeno não se registra em outras línguas românicas (ex.: espanhol e francês), pode-se partir do princípio de que os erros registrados de (88) a (98) se mostram claramente como resultado da interferência do alemão.

Vírgula antes de *por que*

99	vou contar para vocês ₁ por que	(!)	[11-1]
----	--	-----	--------

A estrutura interrogativa indireta produzida em (99) *vou contar para vocês₁ por que nós celebramos esta festa* apresenta a oração principal separada da subordinada por uma vírgula anterior ao *por que* (constituído aqui pela preposição *por* mais o pronome interrogativo *que*), como é praticável e aceito em alemão no que diz respeito à separação entre oração principal e subordinada. Tal estrutura, a exemplo do que acontece com as orações iniciadas por conjunção integrante, analisadas anteriormente, não se enquadra nos padrões de aceitabilidade gramatical do português, sendo, portanto, classificada como erro com potencial causa atribuída à interferência da estrutura equivalente em alemão, nomeadamente:

<i>Ich</i>	<i>werde</i>	<i>euch</i>	<i>sagen,</i>	<i>warum</i>	<i>wir</i>	<i>diese</i>	<i>Party</i>	<i>feiern.</i>
Pron.Eu	Aux.Fut	PronObjDirPl	Vb.dizer	Pron.Int	Pron.Pl	Pron.Dem	Subst.festa	Vb.festear

Vou contar para vocês por que nós celebramos esta festa.

Vírgula antes da conjunção *se*

100	uma tema na nossa reunião será ₁ se nós deixamos	(!)	[14-3]
-----	---	-----	--------

O erro acima tem semelhança em termos estruturais com os erros de (88) a (98). No caso do erro em (100), a partícula condicional em português *se* equivale, em alemão,

a *ob*, que aqui introduz uma oração interrogativa indireta. É bastante provável que o erro tenha como causa a interferência da estrutura alemã equivalente *Ein Thema in unserer Besprechung ist, ob wir [...]*.

3.2.1.3 Orações ou termos deslocados ou intercalados

A Gramática Normativa do português chama a atenção para a necessidade de uso da vírgula em orações e termos deslocados e intercalados. Nesse contexto, Bechara (2001: 610) afirma que a vírgula, além de separar orações intercaladas, entre outras propriedades, tem a função de “separar as partículas e expressões de explicação, correção, continuação, conclusão, concessão.”

101 Como presidente do CPPDV_ sou muito feliz (!) [1-2]

No erro registrado em (101), *como* funciona como conjunção e denota atribuição de qualidade profissional, jurídica¹⁰³ e tem como expressão equivalente em português *na condição de*, apesar de ter seu uso mais frequentemente associado a orações comparativas. A estrutura referida é uma oração deslocada iniciada pela conjunção *como* e, por isso, o não uso da vírgula é considerado um erro normativo em português. Já em alemão, não há obrigatoriedade de vírgula nesse tipo de estrutura frasal. Com base nas diferenças estabelecidas nas duas línguas, é possível afirmar que o erro em (101) seja provavelmente resultado da interferência da estrutura equivalente em alemão.

Conjunção coordenada aditiva

102	Além disso_será	(!)	[7-2]
103	Além disso_é necessário	(!)	[11-2]
104	Além disso_ já mais cedo essa cultura	(!)	[12-1]
105	Assim também_ desejamos aumentar	(!)	[3-2]
106	Além disso_ os idosos	(!)	[3-3]
107	além disso_a alimentação	(!)	[8-4]

¹⁰³ COMO. In: Casteleiro, J. M. (Coord.) 2001. *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa, Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo. p. 881.

As conjunções aditivas registradas entre (102) e (107) têm como equivalente em alemão *außerdem*, *ansonsten*, *darüber hinaus*, entre outras. Apesar da similaridade de posição dos elementos da estrutura sintática em ambas as línguas, os advérbios, em alemão, aqui exemplificados normalmente não requerem vírgula a seguir ao seu uso. Ex: *Außerdem kann man hier viel spazieren gehen*; port.: *Além disso, pode-se passear bastante aqui*.

Conector exemplificativo

- | | | |
|-----|--|------------|
| 108 | por exemplo_ na Alemanha_ ainda existe | (!) [12-2] |
| 109 | por exemplo_ no bolo de fubá | (!) [6-1] |
| 110 | por varios motivos, por exemplo_ querem ocupar o tempo. | (!) [19-3] |
| 111 | outras opções de perder peso, por exemplo_ fazer esporte | (!) [11-4] |

Em alemão, via de regra, não se usa vírgula a seguir a *zum Beispiel*, que equivale ao conector exemplificativo *por exemplo* em português. Por esse motivo, é possível que a estrutura alemã tenha exercido interferência na produção escrita em português.

3.2.2 Aspas

As aspas em português são escritas no formato “...” e são utilizadas, entre outras possíveis funções, além de poderem ser usadas em citações, para realçar determinado trecho de um texto ou frase e destacar neologismos, gírias ou palavras estrangeiras.

Nos erros abaixo, verifica-se o formato convencionado em alemão, motivo pelo qual é possível aceitar-se a hipótese de interferência da LM na produção do sinal de pontuação em português:

- | | | |
|-----|-------------------------------------|------------|
| 112 | „Cultura Brasileira” | (!) [6-1] |
| 113 | „A vez dos idosos” | (!) [2-3] |
| 114 | chamando elas „você é tão bonito/a” | (!) [13-4] |

3.3 Classe Morfológica

Os erros relativos às classes morfológicas abrangem as seguintes categorias: artigo, adjetivo, advérbio, pronome, preposição, verbo e conjunção. De acordo com a tradição gramatical, estas categorias apresentam subdivisões que visam a agrupar os erros estruturalmente próximos.

Vale chamar a atenção para o fato de que, a nível de análise, algumas categorias não apresentam uma fronteira definida. Neves (2012) refere, nesse âmbito, o “deslizamento funcional de advérbios para conjunções ou para preposições” e, como campo ainda pouco explorado, os deslizamentos funcionais a nível sintático.¹⁰⁴

3.3.1 Artigo

Um aspecto que deve ser considerado para efeito de adequação de uso ou não do artigo definido diz respeito às expressões quantitativas, que apresentam nuances de significado quando comparados os sistemas do português e do alemão. Nesse sentido, podemos verificar, entre outros, os erros registrados abaixo:

- em total
- milhões das pessoas
- o número dos idosos

Ao falante de português LM, no que diz respeito a expressões quantitativas, normalmente podem surgir dúvidas acerca das regras de concordância verbal. Por exemplo, em expressões como *a maioria de*, em que o falante, quando não conhece a regra, indaga-se sobre a concordância do verbo no plural ou no singular. De acordo com as ocorrências dos erros aferidos no *corpus* deste estudo, além da dificuldade com a concordância verbal, pode-se considerar as dificuldades quanto ao uso e adequação do artigo.

¹⁰⁴ Neves (2012: 88)

Um erro de ocorrência relativa no *corpus* de erros diz respeito ao uso do artigo definido nos vocábulos, normalmente de cunho religioso.¹⁰⁵ Seguem abaixo alguns exemplos dos desvios referidos:

- o João
- do João
- para o João
- porque o São João Batista foi nascido nesse dia
- foi a mãe do João
- a Maria
- a santa Maria

Além do uso inadequado do artigo nos desvios referidos acima, pode-se inferir que o vocábulo referente à festa conhecida como São João, utilizado aqui como elemento provocador para o exercício da atividade proposta pelo exame de proficiência, que, neste caso, exige o uso do artigo definido (o São João), diferindo do substantivo próprio que se refere aqui ao personagem bíblico e santo da referida festa, possa ter induzido os candidatos à supergeneralização (*overgeneralization*) acerca do uso do artigo para os referidos usos na LP.

Evidencia-se aqui o uso inadequado do artigo definido antes de nomes ligados à tradição cristã (Maria, João, São João, São João Batista, Jesus), que, por sua vez, apresentam particularidades de uso dispensando o artigo definido em português.

¹⁰⁵ É importante salientar que, no áudio apresentado para a realização da tarefa n°1 do exame Celpe-Bras 2011.2, pode-se ouvir o trecho que remete ao filho de Marta, irmã de Maria, referido como “o João”, que equivale, no contexto religioso, ao *Menino João*, a exemplo de *o Menino Jesus*. Tal construção pode, em certa medida, ter reforçado a tendência de uso do artigo definido nas referidas estruturas, visto que o áudio é considerado pelo candidato um material autêntico e fiável na língua alvo e, portanto, munido de estruturas linguísticas que podem ser escritas e reproduzidas no texto a ser produzido. Ademais, há ainda a referência à festa do São João, que, nesse caso específico, exige o uso do artigo definido.

3.3.1.1 Ausência

- 115 no um país como _ Brasil (!) [12-2]

O erro em (115) parece ter como causa provável a interferência da estrutura equivalente alemã *wie Brasilien* (port. *como o Brasil*), que se caracteriza por não fazer uso do artigo definido antes do substantivo.

Ausência de artigo contraído com a preposição

Em termos contrastivos, há diferenças significativas nas contrações apresentadas em alemão e português, sendo que este apresenta um maior número de casos tornando o fenômeno um fator de dificuldade que pode se apresentar em todos os níveis de aprendizagem de PLE. Entretanto, destacam-se neste capítulo os erros resultantes da falta do artigo definido contraído com a preposição em estruturas nas quais seria esperada a sua ocorrência:

- 116 de Rio de Janeiro (!) [12-1; 18-1]
- 117 em Rio de Janeiro (!) [14-1]

O vocábulo Rio de Janeiro convencionalmente, em língua alemã, não exige artigo, o que difere do português, além do fato de que se trata de uma exceção à regra do artigo definido empregado para o caso de cidades em que há a exigência deste. De todo modo, é possível afirmar que os erros em (116) e (117), produzido por três candidatos, podem ter como causa a influência da LM alemã.

Ausência de artigo junto a pronome indefinido

Na análise sobre os erros concernentes ao artigo diante de pronome indefinido, chama a atenção o fato de uma quantidade visível deles estar relacionada à concordância com o substantivo *pessoa* e vocábulos próximos, como *gente*, *as pessoas* e *todo mundo*. Em alemão, o substantivo *Mensch* caracteriza-se por ser masculino, enquanto em português o substantivo equivalente *pessoa* é um vocábulo pertencente ao gênero feminino. O número visível de erros quanto à concordância de gênero relacionada ao vocábulo *pessoa* tende em favor de uma hipótese mais provável de interferência negativa do vocábulo correspondente na LM alemã.

Vale também referir o papel da presença ou ausência do artigo definido antes do pronome definido *todo*. Em expressões como *todo dia*, a ausência do artigo faz com que a expressão tenha um significado diferente da mesma estrutura com o artigo anteposto ao pronome indefinido. Enquanto a inserção do artigo como, por exemplo, em *todo o*

día remete para a inteireza do substantivo *día* no sentido unidade temporal tendo como equivalente a expressão *o día inteiro*, sua ausência incidirá sobre a sequência temporal dos dias, como *todo día eles fazem uma pequena caminhada no parque*.

Os erros entre (118) e (120) parecem, muito provavelmente, ter como causa a interferência da estrutura correspondente em alemão:

118 Todos riscos, pessoas gordas tem (possiv. de *alle Risiken*) (!) [11-3]

119 Como todas pessoas (possiv. de *wie alle Menschen*) (!) [11-3]

120 por todas pessoas (possiv. de *für alle Menschen*) (!) [8-4]

De modo diferente do que acontece com o erro assinalado entre (118) *todos riscos* e (120) *todas pessoas*, em termos normativos, a obrigatoriedade ou não do artigo na expressão *todo (o) mundo* apresenta posições diferentes entre gramáticos e dicionaristas do PB. Numa perspectiva formal do português, optou-se aqui por marcar a ausência do artigo como falha não motivada por interferência linguística nos seguintes erros registrados:

- todo _ mundo [2-4; 8-2; 18-4]
- tudo _ mundo [16-4]
- o melhor possível que todo _ mundo pode aproveitar [4-2]
- o projeto dar todo _ mundo a possibilidade [4-2]

Numeral *ambos* seguido de artigo definido

121 ambos _ lados (!) [16-3]

O artigo definido é obrigatório em construções de acordo com a produzida em (121). O numeral *ambos* funciona aqui com função adjetiva antecedendo um substantivo determinado por artigo.¹⁰⁶ Em alemão, por seu turno, a construção equivalente não requer o uso do artigo definido antes do substantivo: *beide Seiten*. O erro registrado em (121) tem como causa bastante provável a interferência da estrutura equivalente em alemão.

¹⁰⁶ Cf. <<http://educacao.uol.com.br/dicas-portugues/ambos-e-ambos-os.jhtm>>. Acesso em 01.07.2015.

Estruturas convencionais

- 122 em total (!) [9-2]

Relativo ao erro registrado em (122) *em total*, cuja forma esperada seria *no total*, verifica-se a relação com a expressão *in Summe*, que pode ser empregada de forma equivalente em língua alemã. É possível partir do princípio de que houve interferência da estrutura preposicional alemã, ausente de artigo, na produção em português. Ademais, vale referir a expressão equivalente em inglês *in total*, que apresenta estrutura semelhante à produzida pelo candidato no texto escrito. Pode-se partir do princípio que houve interferência da língua alemã com possível reforço da estrutura equivalente em inglês.

- 123 _ Brasil está conseguindo (!) [17-3]

Relativo à ausência do artigo definido no erro registrado em (123), vale salientar que a obrigatoriedade do artigo antes de países (com algumas exceções como, por exemplo, Israel) é atestada tanto em gramáticas do português (Neves, 2011; Bechara, 2001) como em manuais de ensino de PLE. Por seu turno, o substantivo *Brasilien*, em língua alemã, exclui o uso do artigo.¹⁰⁷ É bastante provável que, no erro em (123), tenha havido interferência da língua alemã.

3.3.1.2 Concordância de gênero

Verifica-se nos *corpus* de erros a dificuldade de concordância claramente maior em relação à concordância de gênero.

Segue abaixo o erro registrado relativo à falta de concordância do artigo definido com o substantivo masculino:

- 124 A Samba do Rio (em v. de *O samba do Rio*) (!) [16-2]

O uso errôneo do artigo, no erro em (124) *A Samba do Rio* parece ter como causa a interferência do gênero do substantivo feminino alemão *die Samba*¹⁰⁸. Também se

¹⁰⁷ Há nomes de países que exigem artigo definido, em língua alemã, como, por exemplo, *der Iran* (port. Irã), *der Sudan* (port. Sudão), *die Schweiz* (port. Suíça), *die Türkei* (port. Turquia), *die USA* (port. Estados Unidos), *die Niederlande* (port. Países Baixos).

¹⁰⁸ Cf. *Sam|ba*, *die*; -, -s, auch, österr. nur: *der*; -s, -s [port. (bras.) *samba*, aus einer afrik. Spr.]: beschwingter und spritziger Gesellschaftstanz im 2/4-Takt (nach einem brasilianischen Volkstanz). Duden - Deutsches Universalwörterbuch, 6. Aufl. Mannheim 2006 [CD-ROM].

pode considerar a hipótese de erro causado pela generalização da regra de concordância do artigo feminino *a* com uma palavra terminada em *-a*.

Seguem abaixo os erros de falta de concordância do artigo definido com substantivos femininos:

125	<u>um</u> parte	(em v. de <i>uma parte</i>)	(!)	[8-1]
126	<u>O</u> origem	(em v. de <i>a origem</i>)	(!)	[12-1; 17-1]
127	<u>O</u> razão	(em v. de <i>A razão</i>)	(!)	[2-4; 12-1]

O erro registrado em (125) *um parte*, muito provavelmente, sofreu interferência do substantivo equivalente em alemão *der Teil*, que pertence ao gênero masculino e difere em português por ser feminino.

Os erros de concordância de gênero registrados em (126) *o origem* e (127) *o razão* são considerados, muito provavelmente, erros de interferência da língua alemã, pois aos vocábulos em português correspondem respectivamente os termos *Der Ursprung* e *Der Grund*, ambos masculinos.

3.3.1.3 Inserção desnecessária

128	se aproximando <u>o</u> junho	(!)	[11-1]
-----	-------------------------------	-----	--------

O erro registrado em (128) poderia ser alterado para *aproximando-se o mês de junho*, pois, diferente do que ocorre em alemão em relação ao vocábulo equivalente *junho*, que se expressa como Juni¹⁰⁹ (ex: *Heißer war der Juni nie*¹¹⁰ - pt. *Junho nunca foi mais quente (ou tão quente)*), nomes de meses, em português, não aceitam artigo definido.

¹⁰⁹ JUNI, der; -[s], -s <Pl. selten> [lat. (mensis) Iunius, zu Ehren der Göttin Juno so benannt; Eindeutschung ausgehend vom Gen. Iunii]: sechster Monat des Jahres. In *Duden - Deutsches Universalwörterbuch*, 6. Aufl. Mannheim 2006 [CD-ROM].

¹¹⁰ Frase retirada do jornal austríaco *Kleine Zeitung*, disponível no endereço web: <<http://www.kleinezeitung.at/nachrichten/chronik/sommer/3338370/geht-noch-heisser.story>> (Acesso em 20.01.2015)

- 129 no todo mundo (!) [8-2]

Ocorre erro duplo na estrutura produzida em (129). Partindo da estrutura esperada em português *em todo o mundo*, verifica-se inicialmente o uso indevido do artigo definido masculino *o* contraído com a preposição *em*. Devido ao fato de a estrutura equivalente *in der ganzen Welt* ser constituída pela preposição *in* seguida do artigo definido feminino na forma dativa *der*, é provável que o erro, no sintagma preposicional, tenha como causa a interferência da forma equivalente em alemão.

- 130 na vista dessa insegurança (!) [8-4]

O erro registrado em (130) infringe a construção da locução prepositiva, que se caracteriza como uma estrutura fixa em português, *em vista de*, ao utilizar um artigo definido feminino desnecessário. É possível que o erro em (130) tenha sofrido interferência da estrutura equivalente *im Hinblick auf*, em que a preposição *im* é resultado da contração da preposição *in* com o artigo definido masculino *dem*. Diante do substantivo *vista*, que aceita artigo feminino, é possível que o candidato tenha aceitado a possibilidade de inserção do artigo definido e sua consequente contração com a preposição *em*, o que gramaticalmente não apresenta restrições, como se pode verificar em outras construções como, por exemplo, em *dor na vista*. Entretanto, para a referida expressão, a inserção do artigo definido não está abonada e pode ser claramente detectada como desvio linguístico.

- 131 tem a origem (!) [6-4]

- 132 As festas juninas têm a origem numa época (!) [8-1]

- 133 que tem a origem numa melhor sistema de saúde (!) [8-3]

Nos erros registrados de (131) a (133), verifica-se a inserção desnecessária do artigo definido feminino *a* diante do substantivo *origem*. Em termos estruturais, tal construção não apresenta restrições sintáticas, a exemplo de construções como *tentar descobrir a origem do problema*. No entanto, em relação aos erros referidos, a expressão abonada é usada pelos falantes de português e está cristalizada como *ter origem em*, que tem como equivalente em alemão *den Ursprung haben*, em que esta apresenta o artigo definido masculino singular declinado no caso acusativo *den* e aquela, em português, caracteriza-se pela impossibilidade de uso do artigo na referida expressão com o verbo *ter*.

É possível afirmar que os erros registrados de (131) a (133), muito provavelmente, tenham como causa a interferência da estrutura equivalente em língua alemã no que diz respeito ao uso do artigo definido.

3.3.2 Adjetivo

Os erros relacionados aos adjetivos tiveram 38 ocorrências e, na sua grande maioria, dizem respeito à falta de concordância destes com os elementos aos quais se referem. Apesar de o adjetivo, em alemão, flexionar-se, nomeadamente em caso, número e gênero, existe uma nítida diferença quando ele exerce função atributiva ou predicativa. Esta caracteriza-se pelo fato de o adjetivo ser invariável (ex.: *Die Frau ist intelligent*; port. *A mulher é inteligente*), já aquela apresenta as flexões adjetivais citadas (ex.: *Eine intelligente Frau*; port. *Uma mulher inteligente*).

Concordância

Forma masculina inalterada

- 134 A relevância dessa iniciativa está bem claro (!) [12-2]

O erro apresentado em (134) parece, muito provavelmente, ter como causa a interferência do alemão. O adjetivo *claro* aparece em função predicativa, estando ligado ao verbo *estar*. Na estrutura equivalente em alemão, o adjetivo *claro* é utilizado de forma invariável *Die Relevanz dieser Initiative ist ganz klar*. Em português, é obrigatória a concordância em gênero e número do adjetivo com o substantivo *relevância*.

Nos erros registrados entre (135) e (152), o adjetivo permaneceu inalterado, na forma masculina singular:

- 135 [as festas juninas] É elaborado (!) [8-1]
 136 geração [...] que é muito animado (!) [1-3]
 137 eles [...] para permanecer economicamente ativo (!) [3-3]
 138 a orientação está bem desenvolvido (!) [12-2]
 139 estão motivado (!) [12-3]
 140 famílias que são mau educado (!) [12-4]
 141 como os idosos são bem motivado (!) [17-3]
 142 As pessoas ficam orgulhoso (!) [17-3]

143	muitos deles querem ser economicamente <u>ativa</u>	(!)	[19-3]
144	deixou muita gente <u>nervoso</u>	(!)	[6-4]
145	O estudo em qual a proposta é <u>baseado</u>	(!)	[7-4]
146	a alimentação não pode ser <u>desprezado</u>	(!)	[7-4]
147	exercícios não são <u>eficaz</u>	(!)	[8-4]
148	é uma fogueira que tem que ser bem <u>alto</u>	(!)	[12-1]
149	As comidas são tipicamente <u>nativo</u>	(!)	[17-1]

Podemos partir do princípio de que os erros de adjetivo registrados entre (135) e (149) se devem, muito provavelmente, à interferência da estrutura alemã. Os adjetivos estão em função predicativa e, em alemão, assumindo a mesma função, devem ser utilizados de forma invariável.

Também foram produzidos de acordo com a forma masculina os seguintes adjetivos:

150	ja <u>usado</u> [bandeiras]	(!)	[17-1]
151	<u>Feito</u> [as comidas] de milho	(!)	[17-1]
152	relevância dessa iniciativa muito <u>alto</u>	(!)	[8-2]

Adjetivos na forma feminina:

153	no mundo <u>inteira</u>	(!)	[12-2]
-----	-------------------------	-----	--------

É possível que o erro em (153) *no mundo inteira* tenha como causa a interferência do vocábulo correspondente alemão *die Welt*, o qual pertence ao gênero feminino.

3.3.3 Advérbio

Inicialmente, o advérbio em português se destaca por ser uma palavra invariável.

Em português, o advérbio só apresenta flexão nos casos em que há uma gradação de sentido (ex.: *especial* – *especialíssimo*) e, além disso, ele se constitui como uma clas-

se que se caracteriza por possuir uma certa flexibilidade¹¹¹ na estrutura sintática pelo fato de poder estar ligado a um verbo, um adjetivo ou ainda outro advérbio, sendo, em relação a estas duas últimas categorias, considerado um modificador de outro modificador.

- 154 se alimentar saudável e normal (!) [12-4]

No intuito de modificar o sentido do verbo *alimentar-se*, atribuindo-lhe uma circunstância de modo, o candidato utilizou os adjetivos *saudável* e *normal* na função de advérbio. Entretanto, a norma gramatical recomenda que se utilizem os advérbios terminados em *-mente* na referida estrutura (ex.: *podemos reclamar incisiva e ininterruptamente*). De todo modo, a estrutura equivalente alemã utiliza o adjetivo *gesund* (saudável) e *normal* (normal): *sich gesund und normal ernähren*; por seu turno, em português, a construção produzida pelo candidato é considerada um desvio à norma culta. É provável que o erro se deva à interferência da estrutura equivalente em alemão.

- 155 Danzar é muito bem para o corpo (!) [5-2]

O erro em (155) está relacionado com a necessidade de diferenciação entre o adjetivo *bom* e o advérbio *bem* em português e pode ser caracterizado como um caso de *split* de acordo com a proposta de Stockwell, Bowen, and Martin (1965). Em alemão existe a possibilidade de o vocábulo *gut* (bom) funcionar como adjetivo ou como adjetivo adverbializado, neste último caso, significando *bem* e funcionando de forma invariável:

<i>Diese</i>	<i>Schuhe</i>	<i>sind</i>	<i>gut.</i>
DemFS	Subst.Pl.sapato	Vb.ser	AdjPred

Esses sapatos são bons.

¹¹¹ “Constituindo o advérbio uma classe de palavra muito heterogênea, torna-se difícil atribuir-lhe uma classificação uniforme e coerente. Em geral, seu papel na oração se prende não apenas a um núcleo (verbo), mas se amplia na extensão em que se espraia o conteúdo manifestado no predicado. Isto lhe permite, em primeiro lugar, certa flexibilidade de posição não só no espaço em que se prolonga o predicado (com seu núcleo verbal), mas se estende aos domínios do sujeito, podendo anteceder-lo ou vir-lhe posposto. Este papel singular do advérbio lhe dá também certa autonomia fonológica, de contorno entonacional muito variado, a serviço do intuito comunicativo do falante.

Assim, há advérbios de papel semântico-sintático mais internamente ligados ao núcleo verbal (e estes não gozam das flexibilidades de posição e entoação atrás referidas), e há os advérbios mais externamente ligados ao núcleo verbal. Daí escapar ao analista uma classificação unitária que abarque todos os casos possíveis.” (Bechara 2001: 290).

<i>Er</i>	<i>tanz</i>	<i>gut</i> .
3PS	vb.dançar	adv.bem
Ele	dança	bem.

Diante da análise apresentada, pode-se partir do princípio que, devido à utilização do vocábulo *gut* para as funções tanto de adjetivo quanto de advérbio, o candidato tenha traduzido o vocábulo de forma automática sem o conhecimento da diferenciação entre as funções sintáticas desempenhadas na estrutura em português. Portanto, diante da AC das estruturas em ambas as línguas, é possível assumir que, muito provavelmente, o erro em (155) tenha como causa a interferência da língua alemã.

- 156 musicas, fantasias e a beleza atua atraente para turistas (!) [8-2]

O adjetivo *atraente* foi usado em função adverbial, também considerado um erro na estrutura produzida, devendo ser trocado pelo advérbio *de forma atraente* ou *de forma atrativa*. É provável que o erro tenha como causa a interferência da estrutura *wirken attraktiv auf Touristen* em alemão.

3.3.4 Pronome

3.3.4.1 Pronome pessoal

Seguem abaixo os três erros registrados no que diz respeito ao pronome pessoal:

Concordância de gênero com o substantivo *pessoa*

- 157 quando as pessoas celebram uma festa de agradecimento eles (!) [14-1]
- 158 enquanto eles [as pessoas] têm saúde (!) [12-3]
- 159 Uma pessoa ... o que ele pode trazer na empresa (!) [16-3]

É possível que os erros entre (157) e (159) tenham como causa a interferência do substantivo masculino alemão *Mensch* (port. *pessoa*).

3.3.4.2 Pronome possessivo

Os erros referentes ao pronome possessivo dizem respeito à falta de concordância em gênero com o substantivo ao qual está ligado. Entre os erros totais presentes no *corpus* do presente estudo nessa categoria, podemos destacar os erros (160) e (161), os quais parecem ter como causa a interferência do alemão.

- 160 muitos querem usar o tempo deles de uma maneira útil (!) [6-3]

Além do fato de o possessivo, mais comum e naturalmente, poder ser dispensado na estrutura em (160), o erro citado parece, provavelmente, ter como causa a tentativa de tradução da estrutura correspondente em alemão *viele wollen ihre Zeit nützlich verbringen*, em que o uso do possessivo *ihre* constitui-se como um elemento mais comum e natural na estrutura equivalente produzida por falantes de alemão LM. Uma possível reconstrução da frase pode ter como resultado *Muitos querem usar (ou gastar) o próprio tempo de maneira útil*.

- 161 nossa grupo (!) [5-4]

O erro em (161) pode, muito provavelmente, ter como causa a interferência do vocábulo correspondente em alemão *Gruppe*, que de igual modo se caracteriza por pertencer ao gênero feminino, enquanto, em português, é um substantivo do gênero masculino.

3.3.4.3 Pronome indefinido

- 162 tudo mundo (em v. de *todo*) (!) [16-4]

- 163 no todo mundo (!) [8-2]

O erro acima exhibe a falta de diferenciação entre *todo*, que vem a significar *qualquer*, e *todo o* (pronome indefinido seguido de artigo), que significa *inteiro*, *completo*. A construção estaria correta se o candidato tivesse utilizado o artigo definido depois do pronome indefinido *todo*, formando *em todo o mundo*, ou substituído o pronome indefinido pelo adjetivo *inteiro*, resultando em *no mundo inteiro*. É provável que a estrutura sintática equivalente em alemão *in/auf* (prep.) *der* (art.) *ganzen* (adj.) *Welt* (subst.) possa ter exercido interferência na produção da construção produzida em português.

- 164 Cada ano em junho os habitantes (!) [6-1]

Em vista da existência de distinção semântica entre *todo* e *todo o*, a falta do artigo anterior ao pronome indefinido nas construções abonadas em português (*todo o*, *toda*

a, *todos os, todas as*) pode ser considerada um desvio à Norma Culta dependendo do contexto da frase. A estrutura em (164) pode ser reestruturada como *todos os anos, em junho, os habitantes*. É possível que o erro em análise tenha como causa a interferência da estrutura alemã *jedes Jahr*.

Entretanto, é comum os erros de confusão entre os pronomes indefinidos *todo* e *cada* na aprendizagem de PLE. Apesar de apresentarem similaridades de sentido (Houaiss, 2001), em consonância com a análise de Neves (2011) no que diz respeito “à referência que se faz ao número total de elementos de um conjunto, referindo-se às suas menores partes, uma a uma”¹¹² podendo, em alguns contextos, ser permutáveis¹¹³, as línguas indo-germânicas parecem caminhar no sentido de fazer uma melhor distinção entre os pronomes:

Alemão	Francês	Inglês	Português
jeden Tag	chaque jour	each / every day	todo dia ¹¹⁴
jedes Mal	chaque fois	every time	toda vez ¹¹⁵

Tab. 6. Pronome indefinido *todo*

¹¹² Neves (2011: 582).

¹¹³ Segundo o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, “alguns gramáticos recomendam o uso de *cada* apenas com sentido distributivo, reservando o pron. *todo* para os casos em que não há idéia de distribuição, mas apenas de generalidade ou totalidade; assim, *sigo cada vez* por um caminho implica um caminho diferente a cada vez, enquanto *sigo toda vez* por um caminho significa seguir sempre o mesmo caminho (há tb. casos intermediários, em que a diferença é mais de ênfase que de significado: ex.: *cada homem tem um preço* e *todo homem tem um preço*); no uso corrente, contudo, *cada* e *todo* têm sentidos muito próximos, sendo mesmo us. como sinônimos.”

CADA. In: Houaiss, Antônio; Villar, Mauro de Salles; Franco, Francisco Manoel de Mello (Coord.) 2001. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. p. 555

¹¹⁴ Vale ressaltar que diante de substantivo plural a seguir ao pronome indefinido *todo* exige-se o artigo definido. A expressão adverbial *todo dia* tem como equivalente *todos os dias*.

¹¹⁵ De modo semelhante ao comentário anterior, a expressão tem como equivalente *todas as vezes*.

Concordância

- 165 Alguns pessoas nem perdem um kilo outros 20 kilos (!) [4-4]

No erro em (165), assim como *alguns*, o pronome indefinido *outros* está relacionado com o substantivo *pessoas* (em alemão *Mensch*: substantivo masculino) e parece, muito provavelmente ter como causa a interferência do alemão na sua produção.

- 166 Cade domingo e segunda-feira (!) [2-2]

O pronome indefinido *cada*, na estrutura em (166), deveria ser substituído pelo pronome *todo* gerando *todos os domingos e segundas-feiras*. É possível que o erro em (166) tenha como causa a interferência da estrutura alemã *jeden Sonntag*.

- 167 outras perderam nenhum peso (!) [9-4]

O pronome indefinido *nenhum* na estrutura produzida em (167) foi mal empregado apesar do conteúdo de negação de um fato presente na oração (*não perder peso*). A frase estaria correta se o candidato tivesse usado a partícula negativa *não* antes do verbo, formando uma dupla negação¹¹⁶, também conhecida como negação redobrada (Cf. Castilho, 2010), ou seja, o pronome indefinido *nenhum* é usado em construções como *não conheço nenhum modo de reverter a situação*. Adicionalmente, o pronome deveria estar posposto ao substantivo *não perderam peso nenhum*. Melhor ainda, seria utilizar a estrutura *outras não perderam peso (algum)*. O erro em (167) tem, muito provavelmente, como causa a interferência da estrutura correspondente em alemão *Andere haben kein Gewicht verloren*, em que a partícula negativa correspondente *kein* foi diretamente traduzida por *nenhum*.

- 168 Alguns pessoas nem perdem um kilo outros 20 kilos (!) [4-4]

O erro referente ao pronome indefinido *alguns* em (168), devido ao fato de estar ligado ao substantivo *pessoa* que em alemão é masculino, parece, muito provavelmente, ter sofrido interferência do alemão.

¹¹⁶ Recurso também utilizado no francês, como nas construções com *ne ... pas* e *ne ... jamais*. Said Ali (1964) aborda o uso de tais construções em português: “Quanto à presença, dentro da mesma oração, de outros termos negativos além da palavra não, é fácil de ver que não anda o raciocínio dos homens cultos bem emparelhado com o sentimento popular. Para o povo, o acúmulo de negativas indica reforço. Entende a gente de letras, pelo contrário, que negar o negado equivale a afirmar; mas abre exceção – admitindo, pois, que se suspenda este raciocínio – desde que o novo termo negativo não anteceda o adverbio não.” (Said Ali, 1964: 198-199).

3.3.4.4 Pronome reflexivo

Em português, não são poucos os verbos que dispõem do uso ou não do pronome reflexivo na sua construção, em muitos casos, com sentidos diferentes a depender da forma escolhida. Quanto à classificação, existem verbos definidos como essencialmente pronominais, como *queixar-se*, em que o *se* é definido como partícula integrante do verbo, e verbos acidentalmente pronominais.

Seguem abaixo os erros relativos ao pronome reflexivo, que apresentam como causa provável a interferência negativa da língua alemã na sua produção:

Inserção inadequada

169 essas festas se acontecem (!) [7-1]

170 está se acontecendo (!) [7-2]

Os erros em (169) e (170) podem ter como uma provável causa a tentativa de tradução da estrutura equivalente de *sich ereignen* (port. *acontecer, ocorrer*) ou, outra hipótese menos provável pode ter sido a confusão com a construção do verbo semelhante *realizar-se*. Tomaremos, portanto, como hipótese a interferência da estrutura equivalente em língua alemã.

171 um rito pagão virou-se cristão (!) [13-1]

A semântica da construção verbal aproxima-se do sentido de *tornar-se*. Parece haver uma equivalência com a construção *sich zu etwas entwickeln*, indicando uma provável interferência da língua alemã em virtude da construção pronominal.

172 as danças ficaram [...] mas se mudaram, como as roupas (!) [19-1]

No erro em (172), a inserção inadequada do reflexivo *se* deve-se provavelmente à interferência da estrutura *sich ändern* em alemão. Seriam corretas, ainda, os verbos *modificar-se* e *transformar-se*.

173 Nossa empresa deve se aumentar o número dos trabalhadores (!) [8-3]

174 o número das pessoas velhas vai se aumentar ao menos 14% (!) [16-3]

Os erros em (173) e (174), cometidos por dois candidatos, parecem, muito provavelmente, estar relacionados com a estrutura equivalente alemã *sich erhöhen*. Na função de pronome reflexivo, o *se* empregado torna a estrutura incorreta, sendo portanto considerado inadequado. Contrastivamente, podemos verificar a construção das estruturas em (174) em alemão e português:

Die Zahl älterer Menschen wird sich um mindestens 14% erhöhen.

Art.Def.F. Subst.Número Adj.velho Subst.Pl.Pessoa Part.Fut Refl. Prep. Adv.no mínimo Num. Vb.aumentar

O número de idosos vai aumentar no mínimo 14%.

- 175 O artigo trata-se da participação de trabalhadores (!) [18-3]

O dicionário *Aulete Digital* cita o verbo *tratar* como transitivo seguido pela preposição *de* significando *ter por assunto, versar sobre*; ex: *O artigo trata do problema da violência*.¹¹⁷ Algumas expressões equivalentes em alemão são formadas por verbo reflexivo seguido de preposição (ex.: *sich befassen mit*, *sich beschäftigen mit* e *sich handeln um*). Pode ter ocorrido interferência da estrutura em alemão *Der Artikel befasst sich mit der Teilnahme von Arbeitern*.

Ausência de reflexivo

- 176 ninguém precisa _ lastimar per causa ... (!) [5-2]

Em português *lastimar* no sentido de *lamentar-se, queixar-se* é intransitivo.¹¹⁸ Os verbos alemães correspondentes *klagen* e *jammern*, por sua vez, não são reflexivos. A falta do reflexivo na construção em (176) indica que é provável ter havido interferência da estrutura verbal equivalente alemã *niemand muss über etwas jammern*.

- 177 os jovens _ beneficiam do trabalho (!) [5-3]

- 178 nós gostaríamos de _ beneficiar de proibiment (!) [5-4]

¹¹⁷ Disponível em <<http://www.aulete.com.br/tratar>> (acesso em 01.03.2016).

¹¹⁸ Disponível em <<http://www.aulete.com.br/lastimar>> (acesso em 01.03.2016).

O erros em (177) e (178) têm como possível causa interferência da estrutura equivalente em alemão *von etw. (dat.) profitieren*, a qual não apresenta pronome reflexivo.

179 o índice elevou _ só de 10% a 11,6% (!) [7-4]

No erro em (179), observa-se a falta do pronome reflexivo junto ao verbo elevar enquanto intransitivo. É provável que o erro registrado tenha sofrido interferência da construção *um etw. steigen*, que não apresenta, em alemão, pronome reflexivo.

180 nós não podemos _ responsabilizar mais de utilizar unibidores (!) [4-4]

A reconstrução da frase resulta em *nós não podemos nos responsabilizar mais pelo uso de inibidores*. É provável que tenha havido interferência de alguma estrutura equivalente, por exemplo *verantwortlich machen* ou *haften für*, ambas sem reflexivo, como em *Eltern haften für ihre Kinder* (port. *Os pais responsabilizam-se pelos seus filhos*). É provável que a produção do erro se deva à interferência da estrutura equivalente em língua alemã.

3.3.4.5 Pronome relativo

Os pronomes relativos em alemão flexionam-se de acordo com a função sintática que exercem dentro da sentença. Segundo Welker (2008), o pronome relativo, mais frequente, em alemão funciona como os demonstrativos *der*, *die* e *das* e suas respectivas flexões.

O quadro abaixo esboça a diferença de uso dos pronomes relativos em ambas as línguas aqui analisadas:

	ALEMÃO	PORTUGUÊS	
Referência a termo antecedente	<i>der / welcher</i> (nom. m.) <i>die / welche</i> (nom. f.) <i>das / welches</i> (nom. nt.) <i>die / welche</i> (nom. pl.)	que	o qual/ os quais a qual/ as quais
ideia de posse (genitivo)	dessen deren	cujo(s) cujas(s)	

Tab. 7. Pronomes relativos em alemão e português

Welcher

A forma relativa *welche* e suas respectivas flexões exercem função similar às exercidas pelos relativos *der*, *die*, *das* e suas respectivas formas flexionadas.

No sistema da português, o pronome relativo *que* tem como equivalentes as formas *o(s) qual(-is)* e *a(s) qual(-is)*, as quais, diferente do relativo *que*, apresentam flexão de gênero e número e concordam com um termo antecedente.

Em alemão, por seu turno, além da concordância de gênero e número do pronome relativo, que é estabelecida com o termo antecedente através dos relativos *der*, *die* e *das*, há os relativos que são utilizados para formar relação genitiva. Welker (2008: 193) afirma que:

“No genitivo, o pronome relativo é, na maioria dos casos, um adjunto adnominal, correspondendo a “cujo(s)/cuja(s)”. Contudo, o substantivo do qual ele é adjunto não influencia sua forma, a qual é determinada unicamente pelo antecedente: antecedente masculino ou neutro – *dessen*; antecedente feminino ou plural – *deren*”.

Erro do pronome relativo *cujo*, *cuja*

181 uma cura cuja resultado (!) [3-4]

Inicialmente, verifica-se que o candidato 3 incorreu em erro de concordância no que diz respeito ao pronome relativo *cuja*, o qual deveria concordar em gênero e número com o substantivo subsequente, resultando em *cujo resultado*. Diante da análise contrastiva, pode-se partir do princípio de que, muito provavelmente, o erro tenha como causa a interferência da estrutura correspondente em alemão *eine Heilung, deren Ergebnis*, na qual o referido pronome, de acordo com o erro registrado, deve concordar em gênero com o substantivo que o antecede.

Ausência do antecedente demonstrativo *o*, *a*, *os* ou *as* na composição do pronome relativo:

Uma dificuldade apresentada no *corpus* referente à construção relativa diz respeito à ausência do pronome demonstrativo (*o*, *a*, *os* ou *as*), que antecede *que*, *qual* e *quais*. Seguem abaixo os desvios identificados como erros de interferência do alemão:

182 4 por cento estavam desempregados em 2008_ que é um sinal que (!) [6-3]

- 183 O número de trabalhadores cresceu, _ que significa uma nova situação (!) [8-3]

As construções errôneas registradas de (182) a (183) remetem, muito provavelmente, à interferência da estrutura relativa correspondente em alemão, nomeadamente no que diz respeito ao uso do pronome relativo *was* (alem. *was ein Zeichen für etwas ist* em (182) e *was eine neue Situation bedeutet* em (183)). As estruturas relativas produzidas acima apresentam erro de ausência do pronome demonstrativo *o*, que aqui assume o significado de *aquilo* ou *isso*, devendo ser obrigatoriamente colocado antes ao pronome relativo *que*.¹¹⁹

- 184 O estudo em qual a proposta é baseado (!) [7-4]

- 185 o momento em qual a mae de Joao (!) [14-1]

- 186 as fantasias em quais (!) [14-2]

Os erros registrados entre (184) e (186), que apresentam falta do artigo definido *o* na constituição da estrutura relativa, muito provavelmente, parecem ter como causa a interferência das estruturas correspondentes alemão *in welcher* ou *auf welcher*, os quais se constituem da preposição *in* ou *auf* seguida pelo pronome relativo *welcher* ou *welchem*, visto que, por exemplo, no erro em (184), a expressão equivalente *ser baseado em* - *basiert auf* - exige complemento no caso dativo (alem. *die Studie auf der / welcher*). Já no erro em (185), a estrutura alemã equivalente pode ser expressa como *der Moment in welchem, die Mutter*). É possível que a estrutura alemã possa ter interferido na produção do pronome relativo equivalente em português, visto que a preposição, no início da estrutura, não se declina em alemão e o pronome *qual* pode ter sido, provavelmente, interpretado pelo aprendiz como uma forma declinada do pronome relativo *que*.

Seguindo o mesmo tipo de estrutura descrita acima, no que diz respeito à falta do pronome demonstrativo, foram produzidos os seguintes erros:

- 187 pessoas deficientes visuais e quais só conseguem (!) [14-2]

- 188 chamadas quadrilhas, quais são um fenomeno (!) [7-1]

¹¹⁹ Frases estruturalmente formadas como em (183) *O número de trabalhadores cresceu, que significa uma nova situação* se caracterizam por serem orações relativas com função apositiva (ou aposto da oração anterior). O pronome relativo *que* isolado normalmente equivale a um núcleo de um SN e não a uma oração. Neves (2011: 379) aborda a estrutura como apositiva de oração.

- 189 povos primitivos, quais já comemoravam (!) [9-1]
- 190 do fogo, qual a mãe de São João ascendeu (!) [9-1]
- 191 existem lados aqui quais não são adequados (!) [12-2]
- 192 o São João Batista foi nascido nesse dia, qual era o dia mais longo do ano (!) [2-1]
- 193 muitas impressões quais ficam demais (!) [14-2]
- 194 grupo qual passou o estudo tomando sibutramina (!) [9-4]

Os vocábulos *qual* e *quais* isoladamente constituem-se como pronomes interrogativos ou indefinidos; em conjunto com o pronome demonstrativo *o*, *os*, formam as estruturas relativas *o qual* e *os quais*, que são esperadas em termos sistemáticos para as frases acima analisadas.¹²⁰ É provável que os erros registrados de (187) a (194) sejam resultado da interferência das estruturas relativas equivalentes em alemão - por exemplo em (189) *die schon feierten*; em (191) *die nicht angemessen sind* e em (192) *der* (pron. relativo) *der* (artigo definido) *längste des Jahres war* - as quais não exigem o pronome demonstrativo na sua estrutura.

- 195 Nos inibidores de apetite, com quais sempre trabalhávamos (!) [4-4]

É possível que o erro em (195) tenha como causa a interferência da estrutura alemã correspondente *mit denen*, a qual não exige demonstrativo na sua constituição.

3.3.5 Preposição

No quadro dos trabalhos na área de AE e de avaliação da produção em LE, a preposição é um dos temas de visível destaque e incidência (Cf. Razuk, 2008).

Os erros de preposição abrangem vários níveis de aspectos no quadro da AC. Um erro de preposição pode ser observado a partir do critério de regência verbal ou nominal, em vista da alteração da estrutura sintática que pode refletir na clareza do enunciado, ou como erro desenvolvimental. De todo modo, verifica-se que a sistematização

¹²⁰ O *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* confirma que o pronome relativo *qual* é sempre precedido pelo artigo definido. Cf. em: QUAL. In: Houaiss, Antônio; Villar, Mauro de Salles; Franco, Francisco Manoel de Mello (Coord.) (2001). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. p. 2344

das preposições nas línguas românicas e germânicas, em geral, apresentam pouca regularidade e, em um grande número de estruturas, certa flexibilidade na escolha entre um ou outro elemento (ex. *junto de* ou *a*) sem apresentar alteração de significado.

Além do fato de a preposição se caracterizar como de palavra de ligação, é importante tomar em consideração, neste capítulo, as relações sintáticas (sobretudo genitivas e dativas) produzidas na constituição da frase ou do trecho considerado para a análise. Vale também referir, nesse sentido, que a preposição assume um papel essencial no que diz respeito à regência nominal e verbal.

Os erros relacionados à preposição foram divididos em quatro grupos: erros de contração, erros de ausência, erros de troca e, por último, erros de inserção desnecessária. Segue abaixo a inventariação dos erros:

3.3.5.1 Ausência de preposição

Os primeiros 11 erros inventariados neste subcapítulo dizem respeito especificamente à falta da preposição *de*:

Estruturas compostas

196	fogos _ artificios	(!)	[7-1]
197	fogos _ artificios	(!)	[9-1]
198	phones _ ouvidos	(!)	[4-2]
199	crise _ energia	(!)	[12-2]

Os erros acima apresentam semelhanças sintáticas com as estruturas equivalentes em língua alemã. Os erros em (196) *fogos artificios* e (197) *fogos artificios* parecem muito provavelmente estar relacionados com a interferência do termo equivalente em alemão *Feuerwerke*.

De modo semelhante, os erros (198) *phones ouvidos* e (199) *crise energia* podem ser incluídos na mesma categoria, quando comparadas as formas equivalentes nas duas línguas:

Estruturas produzidas pelos candidatos	Forma em alemão	Forma em português
phones _ ouvidos	Kopfhörer	fone(s) de ouvido
fogos _ artifícios	Feuerwerk	fogos de artifício
crise _ energia	Energiekrise	crise de energia

Tab. 8. Comparação de compostos nominais em português e em alemão

Complementos nominais

Seguindo o modelo de análise de estruturas genitivas presente em alemão, foram identificados os seguintes erros de falta de preposição:

- 200 a milhoes _ brasileiros (!) [7-4]

No erro em (200), verifica-se que, em termos contrastivos, a relação genitiva alemão pode ser estabelecida sem recurso obrigatório à preposição (ex. *Millionen hungernder Kinder*¹²¹ port. *milhões de crianças famintas*), fazendo-se uso da morfologia nominal de caso, específica para esse efeito; o que difere do português que, para tal, faz uso obrigatório da preposição *de* na estrutura.

- 201 a organização _o Centro de Políticas Públicas [...] (!) [12-2]

O erro em (201) apresenta a ausência da preposição *de* a ser contraída com o artigo definido masculino *o*. Na estrutura equivalente em alemão, o SN *des Zentrums* (port. *do centro*) funciona sintaticamente como genitivo e, sendo assim, não é regido por preposição em vista da flexão genitiva.

- 202 A importância _ uma organização dessa (!) [12-2]

O erro em (202) também parece, em certa medida, estar relacionado com a interferência da estrutura genitiva em alemão, que, com sintaxe similar ao que foi produzido pelo candidato em português, pode ser traduzido por:

¹²¹ Verificado em <http://www.duden.de/node/852281/revisions/1289336/view> (acesso em 12.02.2017).

203 tenho certeza que (!) [9-3; 6-4]

Ausência de preposição na constituição de datas

204 15 de outubro 2011 (!) [4-2]

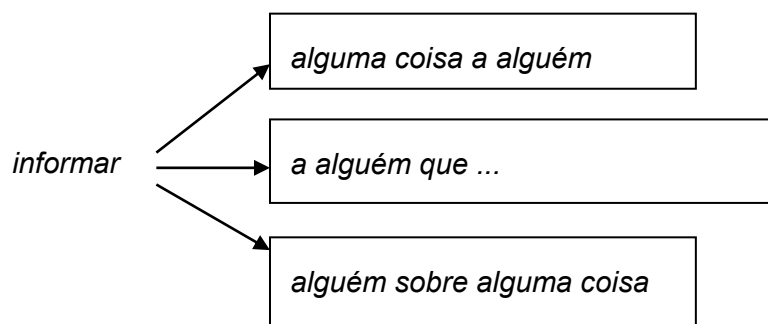
205 20 de outubro 2011 (!) [4-3]

206 20 de outubro, 2011 (!) [4-4]

verbo *informar*

207 quero informar vocês que a população [...] (!) [14-3]

120



Em suma, a regência do verbo *informar* em português exige dois complementos: um direto e outro indireto. O erro em (207) exhibe falta da preposição *de* necessária para a formação do objeto indireto de pessoa em português. Apesar das possibilidades de construções em vista das regências possíveis com o verbo *informar*, a construção utilizada pelo candidato aproxima-se da forma correspondente em alemão, a qual, neste caso, não exige obrigatoriamente o uso da preposição para construir a estrutura dativa. É bastante provável que o erro em (207) tenha como causa a interferência da estrutura equivalente em alemão.

Estruturas infinitivas

Seguindo os critérios de análise relativos a complementos de um substantivo, o erro registrado em (208) apresenta falta de preposição em orações classificadas como subordinadas completivas nominais.

208 gostaria _ divulgar

(!) [7-2]

O erro de falta da preposição *de* registrado em (208) pode, muito provavelmente, ter como causa a interferência da estrutura equivalente alemã *ich möchte bekannt machen* (port. *eu gostaria de divulgar*). Este tipo de erro é comum nos estágios iniciais de aprendizagem do português por falantes de alemão LM em virtude de a estrutura verbal equivalente, nesta língua, não exigir preposição. O fenômeno também é recorrente no processo de aprendizagem de PLE por falantes de inglês LM (Cf. Razuk, 2008).

Regência verbal

- 209 não precisa _ músculos (!) [8-3]

A exemplo de outros verbos alemães que, na comparação com o português, apresentam valência diferente, o verbo *brauchen* equivale a *precisar* (no sentido de *necessitar*) em português, porém, não exige preposição em alemão (alem: *wir brauchen neue Bücher*, port: *precisamos de livros novos*). No *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001) consta que “na atual norma portuguesa da língua, este verbo, quando na acepção de “ter necessidade de”, pede objeto indireto, [...] exceto quando a ele se segue outro verbo no infinitivo.”¹²² É bastante provável que, no erro registrado em (209), tenha havido interferência da língua alemã na sua produção.

- 210 Esses passos garantem _ nossa empresa e _ todo o Brasil um bom futuro (!) [8-3]

A estrutura alemã equivalente à frase em (210) faz uso do dativo a seguir ao verbo *garantieren*, caracterizada pela ausência de preposição de acordo com, por exemplo, *das garantiert unserer Firma eine gute Zukunft* (port. *isso garante um bom futuro à nossa firma*).

Estruturas adverbiais

- 211 cerca _ 56% (!) [16-3]

O erro registrado em (211) apresenta ausência da preposição *de* junto a *cerca*, caracterizado como advérbio de aproximação, para formar uma locução adverbial com sentido de *aproximadamente*, *em torno de*. Em alemão, o vocábulo equivalente se traduz por *circa*, que não rege preposição (ex. *circa tausend Menschen waren im Konzert*; port: *cerca de mil pessoas estavam no concerto*). É muito provável que o erro em análise tenha sofrido interferência da estrutura equivalente em alemão.

- 212 Depois _ algumas vezes (!) [16-2]

O erro em (212) parece ter como causa a tentativa de tradução para o português da expressão alemã *nach einigen Malen*, em que a preposição *nach* rege caso dativo, que, em alemão, corresponde à locução prepositiva portuguesa *depois de* (constituída

¹²² PRECISAR. In: Houaiss, Antônio; Villar, Mauro de Salles; Franco, Francisco Manoel de Mello (Coord.) 2001. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. p. 2281

do advérbio de tempo *depois* mais a preposição *de*). É muito provável que o erro em (212) tenha sofrido interferência da estrutura correspondente na língua alemã.

- 213 apareceram a primeira vez (!) [19-1]

A falta da preposição no erro (213), em vez do uso de *pela primeira vez*, parece ser decorrente da interferência da língua alemã, visto que, em alemão, podemos ter como expressão equivalente *das erste Mal*, a partir da qual é possível haver influência devido à presença do artigo inicial *das*. A expressão *a primeira vez* pode ser substituída mais adequadamente pelo adjunto adverbial de tempo *pela primeira vez*.

3.3.5.2 Troca de preposição e construções verbais

- 214 pessoas sobre 60 anos (!) [5-3]

- 215 o número de trabalhadores em cima de 60 anos (!) [8-3]

- 216 idade em cima de 55 anos (!) [7-4]

Cometidos por três candidatos do exame, os erros de substituição da locução prepositiva *acima de* por (214) *sobre*, (215) e (216) *em cima* parecem, muito provavelmente, estar relacionados com uma tentativa de se traduzir para o português a preposição alemã *über*, que, em alguns contextos, pode perfeitamente ter como equivalente em português a preposição *sobre* conforme o exemplo abaixo:

Jeder neunte Österreicher 2050 **über** 80 Jahre alt. (Kurier, 2014¹²³)

Pron.Indef	Num.Ord	Adj.austríaco	Num.Ord	Prep.acima	Num.Ord	SubstNt.PI	Adj.velho (idade)
um	primeiro	austríaco	segundo	acima	terceiro	o velho	velho
dois	segundo	austríacos	terceiro	abaixo	quarto	a velha	velha
três	terceiro	austríacos	quarto	dentro	quinto	os velhos	velhos
quatro	quarto	austríacos	quinto	fora	sexta	as velhas	velhas
cinco	quinto	austríacos	sexta	dentro	sétima	os velhos	velhos
seis	sexta	austríacos	sétima	fora	oitava	as velhas	velhas
sete	sétima	austríacos	oitava	dentro	nona	os velhos	velhos
oito	oitava	austríacos	nona	fora	décima	as velhas	velhas
dezoito	dezoito	austríacos	dezoito	dentro	dezoito	os velhos	velhos
trinta	trinta	austríacos	trinta	fora	trinta	as velhas	velhas
quarenta	quarenta	austríacos	quarenta	dentro	quarenta	os velhos	velhos
cinquenta	cinquenta	austríacos	cinquenta	fora	cinquenta	as velhas	velhas
sessenta	sessenta	austríacos	sessenta	dentro	sessenta	os velhos	velhos
setenta	setenta	austríacos	setenta	fora	setenta	as velhas	velhas
oitenta	oitenta	austríacos	oitenta	dentro	oitenta	os velhos	velhos
noventa	noventa	austríacos	noventa	fora	noventa	as velhas	velhas
cem	cem	austríacos	cem	dentro	cem	os velhos	velhos
duzentos	duzentos	austríacos	duzentos	fora	duzentos	as velhas	velhas
trezentos	trezentos	austríacos	trezentos	dentro	trezentos	os velhos	velhos
quatrocentos	quatrocentos	austríacos	quatrocentos	fora	quatrocentos	as velhas	velhas
quinhentos	quinhentos	austríacos	quinhentos	dentro	quinhentos	os velhos	velhos
seiscentos	seiscentos	austríacos	seiscentos	fora	seiscentos	as velhas	velhas
setecentos	setecentos	austríacos	setecentos	dentro	setecentos	os velhos	velhos
oitocentos	oitocentos	austríacos	oitocentos	fora	oitocentos	as velhas	velhas
novecentos	novecentos	austríacos	novecentos	dentro	novecentos	os velhos	velhos
mil	mil	austríacos	mil	fora	mil	as velhas	velhas

Um em cada nove austríacos **acima de 80 anos em 2050.**

Em vista da análise dos aspectos contrastivos nas línguas envolvidas, podemos partir do princípio de que é bastante provável que os erros (214), (215) e (216) tenham sofrido interferência da língua alemã na sua produção.

Na análise relativa a alguns erros de preposição, é possível partir do princípio de que o candidato, devido ao desconhecimento da estrutura equivalente em português, tenha-se enganado na escolha, mesmo nos casos em que há maior ocorrência de simetria

¹²³ Kurier (2014). Título de notícia consultado no sítio <<http://kurier.at/lebensart/gesundheit/jeder-neunte-oesterreicher-2050-ueber-80-jahre-alt/53.133.504>> (acesso em 16.02.2015)

entre pares de preposições nas duas línguas como, por exemplo, entre *zu* e *para*. Os erros abaixo indicam o uso de preposição inadequada nas seguintes sentenças:

217 Impedidos a ver (!) [7-2]

218 não proíbe eles a trabalhar (!) [6-3]

Os erros em (217) e (218) apresentam troca da preposição *de* por *a*. Devido ao fato de a preposição alemã *zu* ser, em muitos casos, traduzida por *a*, como, por exemplo, em *beginnen etwas zu machen* (port. *começar a fazer algo*) parece haver, no referido erro, uma possível interferência do alemão. No caso do erro produzido em (218), que tem como correspondente em alemão *es verbietet ihnen nicht zu (prep.) arbeiten*, o verbo *proibir* exige a estrutura com a preposição *de* antes de infinitivo (ex. *o coordenador proibiu o grupo de emitir qualquer opinião sobre o assunto*). O erro em (218) pode, portanto, ser reconstruído como *não os proíbe de trabalhar*.

219 Pelo o consume, o país ganhar mais imposto (!) [17-3]

É possível que a escolha da preposição tenha como causa a interferência da estrutura equivalente alemã *durch den (art.) Konsum*, em que *durch*, em português, corresponde a *por*.

220 Maria grávida com Jesus (!) [1-1]

É bastante provável que o erro registrado em (220) tenha como causa a interferência da preposição equivalente em alemão *mit* (port. *com*), mais especificamente da estrutura *schwanger (port: grávida) mit Jesus* (port. *grávida de Jesus*).

221 tem a possibilidade em utilizar o instrumento (!) [12-2]

222 existe a possibilidade em má interpretação (!) [12-4]

223 que não têm a possibilidade em pagar um hospital (!) [12-4]

A estrutura com erro de preposição *ter/existir a possibilidade em* foi utilizada pelo candidato 12 em três diferentes frases. É provável que o aprendiz tenha generalizado a correspondência da preposição alemã *zu*, nas referidas estruturas, traduzindo-a por *em* do português, como se pode constatar a partir, por exemplo, da estrutura equiva-

lente alemã do erro em (223) *der keine Möglichkeit hat, die Krankenhauskosten zu bezahlen*.

Substantivo *relação* + preposição *de* (em vez de *em relação a*)

- 224 em relação desse assunto (!) [12-2]
 225 em relação da saúde (!) [12-3]

As construções (224) e (225), muito provavelmente, foram motivadas pela influência da preposição equivalente alemã *in Bezug auf*, a qual rege caso genitivo. Em (225), a estrutura correspondente alemã pode ser expressa por *in Bezug auf die Gesundheit*.

Semelhante aos erros em (224) e (225), o erro registrado abaixo em (226), cometido por outro candidato, contribui para o entendimento daqueles no sentido de corroborar a hipótese de interferência da língua alemã na produção da estrutura *em relação a* em português.

- 226 o número dos idosos à relação do resto da população (!) [9-3]

No erro registrado em (226) há uma inadequação no que diz respeito à escolha das preposições *em* e *a* constitutivas da locução prepositiva *em relação a*, que possui como estrutura equivalente em alemão *im Verhältnis zu*. Considerando a estrutura produzida pelo candidato 9, que corresponde em alemão a *die Zahl der alten Menschen im Verhältnis zur übrigen Bevölkerung*, é possível afirmar que o erro referido parece estar, muito provavelmente, relacionado com a interferência da língua alemã.

Estruturas adverbiais

- 227 gostam de se vestir num jeito especial (em v. de *de um*) (!) [16-1]

É possível que o erro em (227) tenha como causa a interferência da estrutura equivalente alemã *in / auf einer speziellen Weise*, que, em português, deveria ser produzida como *de um jeito especial*.

- 228 o que ele pode trazer na empresa (!) [16-3]

No erro registrado em (228), o substantivo *empresa* funciona semanticamente como beneficiário do enunciado. A estrutura produzida pelo candidato leva o leitor a interpretar o sintagma nominal *a empresa* como um adjunto adverbial de lugar (ex. *fazer um*

serviço urgente na empresa). Para que a clareza da sentença não seja comprometida, é necessário utilizar a preposição *para* em vez de *em* (ex. *o que ele pode trazer para a empresa*). Devido ao fato de a estrutura equivalente em alemão *in die Firma einbringen* ser estruturalmente aceitável, é provável que o erro em análise tenha como causa a interferência da língua alemã na sua produção.

229 risco para infato (em v. de *de*) (!) [20-4]

Em relação ao erro identificado em (229), pode-se partir da hipótese de que ele tenha como causa a interferência da estrutura correspondente em alemão *das Risiko für einen Herzinfarkt*.

3.3.5.3 Inserção desnecessária

Neste subcapítulo, serão analisadas as estruturas que apresentam o emprego desnecessário de preposição:

Construções com *aproveitar*

230 aproveitar desse desenvolvimento (!) [20-3]

231 vamos aproveitar dessa oportunidade (!) [6-4]

232 aproveitar dessa situação (!) [6-3]

Em português, é aceitável a estrutura *aproveitar-se de*, que significa *tirar proveito de* uma situação de maneira desonesta, por exemplo, *aproveitar-se do desconhecimento das pessoas simples para roubar-lhes o pouco que têm, aproveitar-se do momento de distração do fiscal*. No entanto, esta construção não se enquadra semanticamente no enunciado produzido pelos candidatos. É possível partir do princípio de que os erros cometidos entre (230) e (231) tenham como causa a interferência da construção equivalente alemã *profitieren von*, que mais apropriadamente poderia ser expressa em português como *beneficiar-se de* ou pelo verbo *aproveitar* com objeto direto a exemplo de *aproveitar a oportunidade*.

233 As empresas aproveitam pela experiência das pessoas idosas (!) [15-3]

234 os trabalhadores aproveitam pela retomada do emprego (!) [18-3]

É possível que os erros (233) e (234) tenham como causa a interferência das estruturas correspondentes em alemão *die Firmen profitieren von der Erfahrung der älteren Menschen* e *die Arbeiter profitieren von der Wiederaufnahme der Arbeit*, respectivamente. Outra possibilidade de correção das referidas estruturas pode ser realizada ao se excluir a preposição como, por exemplo, em *as empresas aproveitam a experiência das pessoas idosas*.

Preposição de seguida de verbo no infinitivo

- | | | | |
|-----|--|-----|-------|
| 235 | deve ser a nossa escolha <u>de</u> tomá-los ou não | (!) | [7-4] |
| 236 | Nosso objetivo é <u>de</u> fazer o melhor | (!) | [4-2] |

Os erros de preposição inadequada registrados em (235) e (236) afetam as estruturas sintáticas da frase. Uma vez que a construção equivalente em alemão exige o uso da preposição *zu* para iniciar uma oração infinitiva, por exemplo em ... *zu machen*, pode-se inferir que, provavelmente, houve interferência da sintaxe da língua alemã.

- | | | | |
|-----|---|-----|-------|
| 237 | seria perfeito <u>de</u> contratar-lhes | (!) | [8-3] |
| 238 | é necessário <u>de</u> diminuir | (!) | [8-3] |
| 239 | É necessário <u>de</u> mudar | (!) | [8-4] |

As estruturas apresentadas com os adjetivos *perfeito* e *necessário* antecedem uma oração subordinada reduzida de infinitivo, que não exige preposição introdutória em português. Os erros (237), (238) e (239) parecem ter como causa a interferência das estruturas equivalentes em alemão, respectivamente, *es wäre perfekt sie einzustellen*, *es ist notwendig etwas zu reduzieren* e *es ist notwendig etwas zu ändern*.

- | | | | |
|-----|--|-----|-------|
| 240 | A cirurgia garante <u>de</u> perder peso | (!) | [8-4] |
|-----|--|-----|-------|

Apesar de o substantivo *garantia* reger a preposição *de*, a valência do verbo *garantir* rejeita-a. É provável que o erro registrado em (240) tenha sofrido interferência da estrutura equivalente em alemão *garantiert Gewicht zu verlieren* devido à exigência da preposição na estrutura da frase, o que difere em português pela ausência da mesma. A reconstrução da frase poderia resultar em *a cirurgia garante a perda de peso*.

Verbo *ajudar*

241 poderá ajudar deles que não podem ver (!) [16-2]

242 ajuda a algumas pessoas emagrecerem (!) [3-4]

Em termos contrastivos, o verbo *ajudar* em alemão, *helfen*, exige o complemento no caso dativo, que, em alguns casos, equivale a um objeto indireto em português, por esse motivo, é possível partir do princípio de que o uso da preposição *de* em (241) e *a* antes do sintagma nominal *algumas pessoas* em (242) tenha como causa a influência negativa da construção equivalente em alemão *jemandem helfen*. Já em português, o verbo *ajudar* apresenta dupla regência, apesar da preferência do objeto direto, quando se trata do beneficiário da ação (ex: *ajudar os pobres*), seguido pela preposição *a* na construção *ajudar alguém a* + verbo no infinitivo.

243 prejudicaria a milhões de obesos (!) [20-4]

O erro registrado em (243) indica erro da preposição *a*. O verbo *prejudicar*, em português, é classificado como transitivo direto e, segundo o *Dicionário de Verbos de Regimes* de Francisco Fernandes e o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, as construções *prejudicar a alguém* e *prejudicar-lhe* não são aceitas na norma culta vigente. Entretanto, o verbo equivalente alemão *schaden* (port. *prejudicar*) rege caso dativo, que, em grande parte dos casos, traduz-se em português através do recurso a uma preposição, normalmente *de*, *a* ou *para*, conforme se pode verificar através do seguinte exemplo:

Der Mangel an Investition hat dem Projekt geschadet.

Art.M Subst.M *falta* Prep. Subst-investimento Vb.Aux-ter Art.Nt.Dat N-projeto Vb.Part.prejudicar

A falta de investimentos prejudicou o projeto.

Verifica-se o uso da forma dativa singular *dem* a partir do artigo definido neutro *das*, referente ao substantivo neutro *Projekt*. É provável que o erro em (243) tenha como causa a interferência do alemão.

244 durante do carnival (!) [5-1]

É possível que o erro em (244) tenha como causa a interferência da estrutura correspondente em alemão *während des Karnevals*, construída com a preposição *während* seguida de genitivo.

Conclusão

Algumas características podem ser observadas em relação aos erros de preposição. No que diz respeito aos erros de ausência de preposição, merece destaque a preposição *de*, especialmente nas estruturas com base genitiva ou completivas de nome. Também merecem destaque os erros concernentes à estrutura *de* seguida de verbo no infinitivo e às estruturas motivadas, por um lado, pela interferência do alemão, por outro, pela falta de conhecimento das regências verbais e nominais.

3.3.6 Verbo

3.3.6.1 Modo subjuntivo

Em termos contrastivos, o uso do subjuntivo nas línguas prioritariamente envolvidas neste estudo (português e alemão) vai apresentar particularidades de uso em cada língua e, portanto, podem ser vistas como uma fonte de erro de alta probabilidade, especialmente no que diz respeito às estruturas que em português exigem subjuntivo, enquanto, em alemão, será utilizada a forma no indicativo. Tal análise pode ser corroborada a partir dos erros aqui coletados pertencentes a esta categoria e complementados com observações acerca de erros de alunos de PLE em diferentes fases de aprendizagem.

O uso do subjuntivo em português é marcado semanticamente pela necessidade de expressar desejo, ordem ou dúvida. Além desses aspectos, algumas estruturas sintáticas exigem a forma subjuntiva verbal, como algumas expressões impessoais (ex: *é necessário que; é preciso que*), orações adjetivas que exprimem fim, consequência, conjectura, etc. e nas orações adverbiais causais (*não porquê, não (ou nem)*), concessivas, etc. (Bechara 2001: 282).

No total, foram detectados 22 erros relacionados ao subjuntivo no *corpus* de erros deste estudo, dos quais treze foram considerados erros de interferência do alemão, conforme segue abaixo a listagem:

245 Eu espero que vocês são tão anciosos quanto eu (!) [3-1]

em orações concessivas

- 246 Embora a população idosa cresceu (!) [19-3]

O erro em (246) parece ter como causa provável a tentativa de tradução, com consequente interferência, da estrutura equivalente *Obwohl die ältere Bevölkerung wuchs*, a qual, em alemão, exibe o verbo no modo indicativo.

- 247 mesmo que a é barata (!) [3-4]

- 248 mesmo que a tradição deles ainda é mais recente (!) [18-1]

- 249 mesmo que esse estudo foi motivo dessa ideia (!) [18-4]

O erro em (247), cometido pelo candidato 3, e em (248) e (249), pelo candidato 18, mostram um problema de estruturação da oração concessiva, que envolve também o uso de conjunção associada ao modo verbal exigido. Apesar de *mesmo que* requerer que o verbo subsequente esteja no subjuntivo, os candidatos utilizaram, nas estruturas referidas, o modo indicativo no presente e no pretérito perfeito, respectivamente. Tais construções tendem em favor da hipótese de interferência do alemão.

Com a locução conjuntiva *para que*

- 250 para que os deficientes visuais podem (!) [3-2]

A dificuldade de uso do subjuntivo com a locução conjuntiva subordinativa final *para que* é verificada no erro entre (250). É possível que o erro tenha como causa a interferência da estrutura correspondente alemã introduzida por *um...zu*.

- 251 é importante que todo mundo aceita e respeita (!) [4-2]

- 252 é provável que a substância vai ser retirada do mercado (!) [15-4]

- 253 Ideal seria que Deficientes Visuais recebem (!) [4-2]

Expressões impessoais, como *é importante que*, *é provável que*, exigem verbo no modo subjuntivo na oração subordinada subsequente.

254	precisa que todo munde <u>publica</u> essa novidade	(!)	[18-2]
255	fazer o melhor possível que todo mundo <u>pode</u> aproveitar	(!)	[4-2]
256	para garantir, que todos <u>aproveitam</u>	(!)	[19-2]
257	O que precisamos é uma droga que <u>ajuda</u>	(!)	[1-4]

3.3.6.2 Participípio

O participípio é uma forma nominal do verbo e tem a função de exprimir o aspecto conclusivo de um processo verbal (Cf. Cunha e Cintra, 2008).

Seguem abaixo os erros referentes ao participípio:

Concordância do participípio

1. Gênero

258	Estas comidas são bem nativas e rurais, que foram <u>trazidos</u>	(!)	[3-1]
259	foram <u>trazidos</u> [as quadrilhas] pelos franceses	(!)	[7-1]
260	e foram <u>mudados</u> [as festas juninas]	(!)	[8-1]
261	[bandeirinhas] estão <u>botados</u> na ruas	(!)	[8-1]
262	essa festa estava <u>celebrado</u> pelos brasileiros	(!)	[12-1]
263	para a Maria, a mãe do Jesus ser <u>avisado</u>	(!)	[12-1]
264	[festa junina] está <u>celebrado</u>	(!)	[18-1]
265	fozes de ouvido cuja disposição está sendo <u>garantido</u>	(!)	[7-2]
266	A iniciativa foi <u>realizado</u>	(!)	[7-2]
267	seja <u>colocado</u> a psicologia no primeiro lugar	(!)	[13-3]
268	se Sibutramina seria <u>banido</u>	(!)	[3-4]
269	Se estes medicamentos fossem <u>proibido</u>	(!)	[5-4]

- 270 a decisão [...], discutido desde a sua entrada [...] (!) [7-4]

Nos erros entre (258) e (261), podemos verificar que o particípio concorda em número com o substantivo, mas mantém o gênero masculino. Pode-se, nesse caso, partir do princípio de uma interferência parcial da forma correspondente em alemão, que, por seu turno, permaneceria no masculino singular. Entre os quatro erros identificados com essa característica, dois foram cometidos pelo candidato 4, em (260) e (261), o qual parece apresentar dificuldade no que diz respeito à concordância do particípio.

A título de exemplo, como auxílio à análise dos aspectos contrastivos, as estruturas equivalentes das frases em (258), (262) e (264) podem ser expressas respectivamente por *diese Speisen wurden gebracht* (vb. particípio); *dieses Fest wurde von den Brasilianern gefeiert* (vb. particípio) e *das Juni Fest wird gefeiert*.

Já nos erros entre (262) e (270), o particípio foi produzido tanto sem a concordância de número, quanto de gênero. Tais formas tendem em favor da hipótese de interferência das estruturas correspondentes em alemão.

O particípio *discutido*, na estrutura em (270), introduz uma oração subordinada adjetiva reduzida de particípio, que pode ser substituída por *que foi discutida*. Como se pode verificar, diferente do que ocorre em alemão, a concordância com o substantivo feminino singular *decisão* é obrigatória na sintaxe da frase em português.

2. Número

- 271 [doces] que não podem encontrado (!) [5-1]

É provável que o erro em (271) tenha como causa a interferência da estrutura equivalente alemã *Süßigkeiten, die nicht gefunden werden können*, em que o verbo *finden* (*encontrar*) apresenta o particípio invariável *gefunden*.

3. Número e gênero

- 272 [as comidas] estão feito (!) [14-1]

3.3.6.3 Tempo verbal

- 273 porque o São João Batista foi nascido nesse dia (!) [2-1]
- 274 eram os franceses que exportaram a moda (!) [13-1]

- 275 foram realizadas no dia mais longo do ano (!) [11-1]

No erro em (275), foi utilizado o pretérito perfeito com o objetivo de se referir a um acontecimento que se repete na atualidade em vez de utilizar o tempo presente, mais adequado neste tipo de enunciado.

- 276 Antigamente esse dia teve um significado religioso (!) [2-1]

A frase em (276) parece ter sido produzida erroneamente devido à interferência da estrutura equivalente alemã, que pode ser expressa como *früher hatte dieser Tag eine religiöse Bedeutung*.

- 277 Quem já tinha a possibilidade fazer parte [...] pode confirmar (!) [19-1]

- 278 bandeiras no tipo que já foram usadas pelos portugueses (!) [20-1]

- 279 antes que o Brasil foi descoberto (!) [20-1]

- 280 O Centro [...] gosta de informa (!) [17-2]

- 281 com uma ajuda para deficiente visuais participar no desfile (!) [18-2]

- 282 para os deficientes poder participar (!) [18-2]

- 283 Antigamente só as mulheres lutaram com a balança (!) [16-4]

- 284 O que vai acontecer se o paciente para com isso? (!) [16-4]

No erros relativos ao uso do tempo verbal, verifica-se que os candidatos tendem a produzir grande parte dos desvios utilizando o pretérito perfeito em português, o qual parece estar mais próximo semanticamente do passado alemão formado por *sein/haben* seguido pelo verbo principal no particípio, embora essa não seja a única correspondência possível.

O erro (278), que teria como estrutura correta *eram usadas*, parece ter como causa a interferência da estrutura equivalente em alemão [...] *wurden bereits von den Portugiesen verwendet*.

Passiva sintética

- 285 se vê bandeiras de papel (!) [20-1]

286 Também se vê decorações nas ruas

(!) [3-1]

O *se* funciona como uma partícula apassivadora; os substantivos *decorações* e *bandeiras* exercem a função de sujeito passivo, visto que as expressões podem ser transformadas, respectivamente, em *bandeiras são vistas* e *decorações são vistas nas ruas*, a concordância do verbo com o sujeito torna-se obrigatória. É provável que o uso do tipo de estrutura verificada em (285) e (286) tenha como causa a interferência da estrutura equivalente em alemão, que se constrói com o pronome indefinido *man* seguido por verbo no singular (*man sieht*). No caso do erro em (286), a estrutura equivalente pode ser expressa como *man sieht auch Dekorationen auf den Straßen*.

No que diz respeito ao pronome apassivador, a exemplo do francês, que utiliza para tal função o pronome *on*, a língua alemã faz uso do pronome *man* (etimologicamente similar a *Mann*, que significa *Homem* ou, ainda, *Mensch*, que significa *pessoa*, *ser humano*). Ambos derivam da expressão latina *homo dicit*, que se traduz literalmente por *o homem diz*, em outras palavras por *diz-se*. Em alemão, o pronome *man* é considerado indefinido e é utilizado sempre na função nominativa e com o verbo na terceira pessoa do singular. Ele tem como equivalente em português o pronome apassivador *se*, que, por sua vez, pode ocorrer em construções sintáticas diferentes do alemão.

3.3.7 Conjunção

Entre os poucos erros referentes ao uso da conjunção, totalizando seis ocorrências, a maioria (cinco) diz respeito ao uso da conjunção integrante *que*, a qual tem como equivalente *dass* em alemão.

287 esse dia tem uma grande significação como em torno dele acontecem (!) [1-1]

Na estrutura em (287) a conjunção *como* está empregada com valor causal. De início, a expressão soa de modo estranho a um falante de português LM. É provável que a estrutura em questão tenha sofrido interferência da estrutura equivalente alemã *da* (conjunção) *um ihn herum [...] geschehen*. Adicionalmente, no tocante à posição da conjunção em estruturas causais, Neves (2011: 810) afirma que “as orações com *como* são sempre antepostas”.

288 Embora que (!) [6-2]

O erro em (288) parece, muito provavelmente, estar relacionado com *obwohl*, *dass*, em que *dass* representa a conjunção integrante equivalente ao *que*, em português, introdutor de orações relativas. Na frase produzida pelo candidato *Embora que a experiência visual faça uma grande parte do espetáculo*, pode-se notar que, apesar do uso correto do modo subjuntivo depois da conjunção *embora*, mostrando um provável

conhecimento das estruturas subjuntivas a seguir a algumas conjunções, a introdução da conjunção *que* desobedece a estrutura sintática da estrutura referida. O erro tem como causa muito provável a interferência da estrutura equivalente em alemão.

- 289 até o mais tarde que possível (!) [11-3]

O erro em (289) desobedece a uma expressão fixa em português, nomeadamente o *mais tarde possível*. De todo modo, é provável que o uso da conjunção indevida em português tenha como causa a influência da estrutura equivalente em alemão *so spät wie möglich*.

Ausência de conjunção

- 290 temos _ viver e trabalhar (!) [17-3]

A estrutura sintática da frase em (290) está comprometida pela falta da conjunção integrante *que* a seguir à forma verbal *temos*. É provável que tenha havido interferência da estrutura equivalente em alemão *wir müssen leben und arbeiten*, que não exige a conjunção integrante.

3.4 Sintaxe

Os erros referentes à sintaxe dizem respeito às deficiências nas estruturas frasais produzidas pelos candidatos. A reconstrução de alguns erros pode implicar alterações em mais de uma categoria, como pode ocorrer, por exemplo, nos erros que exigem a alteração tanto do modo verbal quanto da preposição, de modo a se construir uma frase aceitável e inteligível. Em vista da complexidade inerente à análise das referidas estruturas, não foi possível dividir os erros em categorias específicas, como foi realizado em outras partes do presente trabalho. De todo modo, tentou-se ajustá-los segundo o critério de semelhança estrutural e categorial.

3.4.1 Artigo

Paralelismo

- 291 Cada aniversário tanto _ seu próprio quanto _ Natal (!) [7-1]

O critério da exigência do artigo tem como base os princípios da Gramática Normativa, que recomenda o uso do artigo antes de cada um dos substantivos, mesmo que sejam todos do mesmo gênero e do mesmo número (Cf. Neves, 2011).

O erro em (291) *tanto seu próprio* parece, muito provavelmente, ter como causa a tentativa de tradução da estrutura equivalente em alemão *sowohl sein eigener (Geburtstag) ... als auch*, em que não é necessário o uso do artigo definido *a* antes do pronome possessivo *sein*.

3.4.2 Verbo

- 292 Durante os desfiles descreverá um narrador profissional tudo o que (!) [7-2]

O erro (292) parece ter como causa a interferência da estrutura frasal alemã, a qual admite verbo a seguir a advérbio de tempo como, por exemplo, em *während des Umzuges wird* (partícula de futuro) *ein Sprecher berichten über alles, was geschieht*. A estrutura SVO é convencional em português, por isso, o verbo deveria ser deslocado para a posição pós-sujeito, resultando em *um narrador descreverá tudo o que [...]*.

Verbo *virar*

O erro em (293) diz respeito à sintaxe construída com o verbo *virar*, o qual pode ser classificado como verbo de ligação nas construções resultativas (semanticamente, *X vira Y / transforma-se em Y*), que, como no sentido intransitivo de *tornar-se*, admite a estrutura [SN Vb Sintagma Resultativo].

- 293 um rito pagão virou-se cristão (!) [13-1]

A partir da construção da frase registrada em (293), pode-se depreender que o sentido do enunciado é próximo de *tornar-se*, que indica mudança de estado, transformação, e apresenta uma possível equivalência com a construção alemã *sich zu etwas entwickeln*, a partir da qual se pode inferir a possibilidade de interferência sintática com o uso do reflexivo *se* (alemão *sich*). Apesar de os verbos *virar* (como verbo de ligação) e *tornar-se* serem próximos semanticamente no contexto aqui analisado, ambos requerem estruturas sintáticas diferentes. A estrutura pronominal utilizada pelo candidato remeteria semanticamente, se empregada apropriadamente, ao verbo *virar* com significados diferentes (nomeadamente no sentido de *voltar-se*, *rebelar-se*) do que o corretamente esperado para a frase em questão.

3.4.3 Pronome

Pronome demonstrativo

- 294 o que é feito pela prefeitura mesma (!) [16-2]

É possível que o erro relativo ao pronome demonstrativo *mesma* tenha como causa a interferência *selbst*. Em português, a expressão poderia ser reconstruída como *pela própria prefeitura*.

3.4.4 Preposição

- 295 essa celebração que se desenvolveu a uma das mais animadas do país. (!) [7-1]

O erro em (295) parece ter como causa a tentativa de tradução, com consequente interferência, da expressão *sich zu etwas entwickeln* (ex.: *Japan hat sich zu einer Industriemacht entwickelt*).¹²⁴ – Port: *O Japão se desenvolveu como uma potência industrial*; em outras palavras, *até chegar a ser uma potência industrial / até constituir-se como uma potência industrial*), a partir da qual a preposição *zu* foi traduzida em português por *a*, em vez da conjunção *como*, a qual equivale, na referida estrutura a *na condição de*, *com o status de*. Há vários contextos em que a preposição *zu* apresenta como equivalente a preposição *a* em português como, por exemplo, na estrutura incoativa *beginnen etwas zu tun* (port. *começar a fazer algo*). Portanto, pode-se afirmar que é bastante provável que tenha havido interferência da língua alemã. Algumas possíveis reconstruções da estrutura analisada seriam *essa celebração que se desenvolveu e se tornou uma das mais animadas do país* ou, mudando a estrutura complementar, *essa celebração, que transformou em uma das mais animadas do país*.

- 296 a igreja católica transformou a festa para uma religiosa (!) [3-1]

- 297 A igreja católica transformou a festa para uma festa cristiana (!) [4-1]

- 298 as festas transformaram para uma festa religiosa (!) [5-1]

¹²⁴ Exemplo tirado do Dicionário Duden - *Deutsches Universalwörterbuch*, 6. Aufl. Mannheim 2006 [CD-ROM].

As estruturas que apresentam o uso da preposição *para*, associada erroneamente ao verbo transformar, foram registradas na produção de três candidatos, como se pode verificar nos erros (296), (297) e (298). É possível partir da hipótese de interferência da preposição alemã *zu*, que equivale à preposição portuguesa *para*, como se pode verificar na expressão *machen zu*. Por exemplo, o erro em (296) tem a seguinte estrutura correspondente em alemão: *die Kirche machte das Fest zu einem religiösen Fest*.

3.4.5 Adjetivo

- | | | |
|-----|--|------------|
| 299 | eles tem uma <u>melhor</u> saúde | (!) [14-3] |
| 300 | <u>Bem feito</u> trabalho beneficia a pessoa | (!) [5-3] |
| 301 | as <u>típicas</u> comidas | (!) [8-1] |

A ordem corrente em português para os enunciados produzidos entre (299) e (301) apresenta o adjetivo posposto ao substantivo. Os erros podem, provavelmente, ter como causa a interferência da ordem dos elementos frasais em alemão.

A posição da estrutura *bem feito*, relacionada ao substantivo *trabalho*, compromete a sintaxe da frase, sendo, portanto, preferível a construção *trabalho bem feito*. É possível que a sintaxe alemã, que apresenta a opção de colocar o adjetivo anteposto ao substantivo, tenha influenciado negativamente na produção do erro registrado. O adjetivo produzido erroneamente em *bem feito* (advérbio *bem* + particípio *feito*, que é aceito em outras estruturas), na verdade, deveria ter sido constituído a partir da aglutinação dos dois elementos, resultando em *bem-feito*, que se diferencia do substantivo *benfeito* e contrasta com o adjetivo malfeito. Já *bem feito* deve ser usado como interjeição.

O erro produzido em (301) *típicas comidas*, apesar de não comprometer totalmente a comunicação, é uma construção que pode soar de modo estranho a falantes de português LM, sendo, portanto, aconselhável ajustá-lo de acordo com a ordem natural dos elementos em português *comidas típicas*.

Na linguagem corrente em português, o adjetivo, salvo algumas exceções, as quais apresentam nuances de significado, posiciona-se a seguir ao substantivo.

3.4.6 Conjunção

- 302 antes que o Brasil foi descoberto [20-1]

Inicialmente, verifica-se que o erro registrado em (302) revela, em termos estruturais, não somente inadequação da conjunção formadora da locução conjuntiva *antes que*, a qual foi usada no lugar de uma locução prepositiva (mais adequadamente poderia se utilizar *antes de*), como também da construção sintática da frase, que não apresenta o modo verbal exigido pela locução prepositiva. Perini (2001) investiga locução *antes que* no âmbito da relação entre conectivos e regência a partir da análise de pares identificados como pertencentes ao grupo de preposições e conjunções homônimas definidas em gramáticas tradicionais. Portanto, a estrutura aconselhada para a frase referida seria *antes de o Brasil ser descoberto*, com recurso ao infinitivo pessoal composto (usado para fato concluído no passado) engatilhado pela oração subordinada introduzida pela locução preposicional *antes de*. É possível que o erro em (302) tenha sofrido interferência da construção equivalente em alemão *bevor, dass* (conj.) *Brasilien entdeckt wurde*.

3.4.7 Outras estruturas

Os erros incluídos neste subcapítulo são considerados de difícil detecção em vista da falta de clareza das estruturas:

- 303 a integração deles faz conflitos sociais menos provável (!) [6-3]

O erro em (303) poderia ser reestruturado, por exemplo, como *faz com que os conflitos sociais sejam menos prováveis*. É possível que o erro tenha como causa a interferência da estrutura equivalente *macht Sozialkonflikte weniger wahrscheinlich*.

- 304 Eu sei que os médicos tomam cuidado para quem prescrever o remédio (!) [3-4]

Além do problema de construção, a frase em (304) levanta indícios de interferência linguística, especialmente no que diz respeito à posição pré-verbal de *para quem prescrever o remédio*, a partir da estrutura correspondente *die Ärzte passen auf, für wen Sie Medikamente verschreiben*. Uma possível reconstrução da frase resulta em *Eu sei que os médicos tomam cuidado ao prescrever um remédio a alguém*.

- 305 nossa grupo pode benefica muito que inibidores de apetite são proibidos (!) [5-4]

É possível que o erro em (305) tenha como causa a interferência da estrutura frasal alemã equivalente *dass Appetitzügler verboten sind*. A frase pode ser corrigida como *pode se beneficiar pelo fato de os inibidores de apetite serem proibidos*.

3.5 Léxico

O léxico é um tópico de grande interesse para a linguística de erro, pois o desconhecimento ou o domínio parcial da língua alvo faz com que o aprendiz cometa desvios de escolha de léxico em situação de produção linguística, seja ela escrita ou falada. Este tipo de erro tende a causar dificuldade de compreensão a quem tenta ler ou entender um enunciado em virtude da falta de precisão no que diz respeito aos vocábulos selecionados.

No *corpus* do presente estudo, foram identificados 207 erros (que correspondem a precisamente 17%) relativos ao léxico no total, o que corresponde ao grupo com terceiro maior número de ocorrências.

Os erros lexicais aqui identificados estão divididos inicialmente segundo a categoria morfológica (substantivo, adjetivo, advérbio, pronome, verbo, preposição e conjunção). Uma segunda linha de categorização define demais critérios como, por exemplo, vocábulo inexistente e inadequação. As demais categorizações podem ser verificadas na análise dos erros ou na tabela anexa ao presente trabalho.

Seguem abaixo os erros identificados como interferência do alemão:

3.5.1 Substantivo

Os erros relativos ao substantivo, identificados como erro de interferência do alemão, numerados entre (306) e (319), correspondem ao segundo maior grupo de erros no âmbito dos erros lexicais.

306 geração (em v. de *geração*) (!) [1-3]

No erro em (306), é possível que tenha havido interferência do vocábulo alemão *Generation*. Ademais, também não se descarta a possibilidade de a semelhança do vocábulo com seus correspondentes em outras línguas (ingl. *generation*; fr. *génération*) tenha reforçado a produção do erro em português.

- 307 consultante (em v. de *consultor*) (!) [12-4]

O vocábulo registrado em (307) pode provavelmente ser uma interferência do substantivo alemão *Konsultant*, que em português se traduz como aquele que dá conselhos, presta consultoria. Já a forma *consultante*, segundo o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, é sinônimo de *consulente*, que, por sua vez, significa aquele que recebe consulta ou conselhos.¹²⁵ Apesar da existência do vocábulo, embora passivamente, o termo adequado seria *consultor*.

- 308 os motivos centrais - a comida e a fogueira (!) [19-1]

O erro cometido no que diz respeito à escolha do vocábulo inadequado em (308) deve-se, muito provavelmente, à interferência do vocábulo alemão *Motiv*, o qual foi traduzido por *motivo* em vez de *tema*. Verifica-se aqui um exemplo de *false friend* entre o português e o alemão.

- 309 os deficientes tem bons sensos e escutam a música melhor (!) [2-2]

Em português, *bom senso* significa a capacidade que o indivíduo de discernir entre algo certo ou errado, bom ou mal.¹²⁶ Em lugar do vocábulo *senso*, seria coerente utilizar *sentidos*. O erro em (309) parece que tem como causa a falha de tradução do vocábulo alemão *Sinn*, que, em português, pode ser traduzido tanto por *senso*, quanto por *sentido*.

- 310 os días das campionais (em v. de *campeãs*) (!) [17-1]

Uma provável hipótese para o erro registrado em (310) é o fato de o vocábulo correspondente a *campeão* - *Champeon* - ser abonado em alemão. Por este motivo, verifica-se, por exemplo, a inserção da consoante nasal *n* e o uso da vogal alta *i*.

- 311 existem lados aqui quais não são adequados (!) [12-2]

Uso do vocábulo *lad*os possivelmente no sentido de *aspectos* e com provável interferência do vocábulo equivalente em alemão *Seiten*.

- 312 toda gente tem que trabalhar e não atrabalhar as outras _ (!) [19-2]

¹²⁵ CONSULENTE. In: Houaiss, Antônio; Villar, Mauro de Salles; Franco, Francisco Manoel de Mello (Coord.) 2001. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro. Objetiva. p. 814

¹²⁶ SENSO. In: *Dicionário Aulete Digital. Lexikon*. Disponível em <<http://www.aulete.com.br/senso>>. Acesso em 10.11.2015.

O erro em (312) apresenta ausência do substantivo *peessoas* a seguir ao pronome indefinido *outras*. Em português, a frase seria aceitável se o pronome indefinido estivesse no gênero masculino. Entretanto, é possível que a estrutura equivalente em alemão *die anderen*, que em português equivale a *os outros* ou a *as outras pessoas*, tenha exercido interferência na construção da frase em português.

- 313 por causa as frutas do trabalho deles (!) [12-1]

A estrutura em (313) deveria conter o vocábulo *frutos*, gerando *por causa do fruto do seu trabalho*. Como o substantivo correspondente em alemão, relativo a fruta, pertence ao gênero feminino, *die Frucht der Arbeit*, é bastante provável que tenha havido interferência da língua alemã na produção do erro em português.

- 314 os estatísticos mostram (!) [16-3]

O erro em (314) parece ter como causa a interferência do vocábulo alemão *Statistik*, embora, do mesmo modo que ocorre em português, este também pertença ao gênero feminino.

- 315 segundo as elevações recentes (!) [20-3]

O erro em (315) apresenta possível problema de tradução do vocábulo alemão *die Erhebung*, o que pode ter levado à confusão de escolha entre os vocábulos em português *levantamento* e *elevação*.

- 316 Miráculo (!) [1-4]

O erro em (316) se deve, muito provavelmente à interferência do vocábulo correspondente alemão *das Mirakel*, que por sua vez remonta ao latim *miraculum*.

- 317 majoria (!) [5-4]

Quanto ao erro em (317), pode-se partir do hipótese de uma interferência do alemão, como no substantivo *die Majorität*, visto que o *j* tem som de *i* e, por esse motivo, a ortografia germânica pode ter exercido interferência na produção errônea do vocábulo.

- 318 pro (!) [12-4]

Em relação ao erro em (318), o substantivo masculino português, por seu turno, grafase como *pró* e, quando significa *vantagens*, *pontos positivos*, é utilizado no plural *prós*. Portanto, é possível que o erro no referido vocábulo se deva à interferência do seu correspondente alemão *Pro* (ex. *das Pro und das Kontra*).

- 319 concorrência (em v. de *concorrência*) (!) [12-4]

3.5.2 Adjetivo

- 320 Prezados colegas, professores, interessentes pela cultura brasileira (!) [4-1]

O desvio lexical registrado em (320) pode ter sofrido, muito provavelmente, interferência do vocábulo adjetival equivalente em alemão *interessiert*, que pode ter causado dificuldade de tradução ou confusão entre os vocábulos em português *interessado* e *interessante*. Entretanto, o vocábulo *interessiert* apresenta maior proximidade em termos fonéticos com este do que com aquele.

Adjetivo *cristão*, *cristã*

- 321 christiana (em v. de *cristã*) (!) [9-1]

- 322 christiano (em v. de *cristão*) (!) [17-1]

Registrado como um dos erros de maior ocorrência no *corpus* do presente estudo, os vocábulos *cristão* e *cristã* foram grafados com *ch* em vez de *c*. Fora seu uso aceitável como antropônimo, a forma não é abonada como adjetivo em português. É possível que os vocábulos alemães, por exemplo, *Christus* (port. *Cristo*), *christlich* (adj. port. *cristão*), tenham causado interferência na produção em português. Ademais, não é de se negar a possibilidade de o conhecimento de outras línguas (como o espanhol, que possui o vocábulo adjetival *christiano*) que utilizam a grafia em análise também terem cooperado para a produção errônea do vocábulo em português.

- 323 As comidas típicas são baseadas no milho (!) [15-1]

Além da possibilidade de reestruturação, a estrutura em (323) pode ser corrigida, por exemplo, como *têm o milho como elemento principal* ou *elemento básico*. É provável que tenha havido interferência da estrutura alemã *basieren auf*.

Formações adjetivais junto ao substantivo *pessoa*

- 324 pessoas de acompanhamento (em v. de *acompanhantes*) (!) [3-2]

O erro em (324) apresenta a utilização de uma locução adjetiva (preposição mais substantivo) não empregada em português de acordo com a estrutura produzida pelo candidato. Há uma grande probabilidade de que o erro tenha tido como causa a interferência do vocábulo equivalente em alemão *Begleitpersonen*, que deveria ter sido expresso em português através de *acompanhantes* ou *pessoas que vão acompanhar*. O erro em *pessoas de acompanhamento* sofreu muito provavelmente interferência do substantivo alemão equivalente *Begleitpersonen*.

- 325 pessoas deficientes visuais (em v. de *deficientes visuais*) (!) [14-2]

Provável interferência da construção em alemão *sehbehinderte* (adj. *deficiente visual*) *Menschen* (subst. *pessoas*).

3.5.3 Advérbio

- 326 pessoalmente (em v. de pessoalmente) (!) [5-3]

A falha na tentativa de construção do advérbio português *pessoalmente* pode ter tido como causa a interferência múltipla, incluso o alemão, visto que nas línguas envolvidas neste estudo, a forma equivalente tem semelhança com o que foi produzido pelo candidato (alem. *persönlich*; fr. *personnellement*; ingl. *personally*; esp. *personalmente*).

- 327 eles podem contribuir ótimos ao nosso trabalho (!) [7-3]

No erro em (327), classificado como lapso, verifica-se que o candidato incorreu em erro ao utilizar o adjetivo *ótimo* com função adverbial. Em verdade, é possível utilizar adjetivos em português de modo a desempenhar a função de advérbio, em outras palavras, eles podem ser definidos como adjetivos adverbializados (ex.: *respondeu curto e grosso*). É notório na estrutura o fato de o adjetivo utilizado concordar em número e gênero com o pronome pessoal *eles*, quando, de fato, assumindo uma função adverbial, deveria manter-se invariável. A frase poderia ser reconstruída substituindo o vocábulo *ótimo* por um advérbio de intensidade como *muito* ou *bastante*. Em última análise, o vocábulo alemão *optimal* é um adjetivo que pode perfeitamente ser usado na função adverbial como, por exemplo, na frase em:

Die verfügbare Energie optimal ausnutzend. (Duden, 2006¹²⁷)

ArtFS Adj.disponível Subst.Energia AdjAdv.ótimo Part.pres.utilizar

A energia disponível utilizada de maneira eficaz.

¹²⁷ Duden - *Deutsches Universalwörterbuch*, 6. Aufl. Mannheim 2006 [CD-ROM]

Expressões adverbiais

- 328 que tenham uma impressão tão perto à realidade como possível (!) [6-2]

O erro (328) apresenta uma possível interferência da estrutura alemã *so nah wie möglich*. Uma proposta de correção seria utilizar a locução adverbial indicadora de intensidade *o mais ... possível*, que produziria *o mais próximo possível da realidade*.

- 329 cinco porciento (em v. da expressão *por cento*) (!) [19-4]

A locução adverbial referente a um numeral, escrita de forma separada em português, *por cento*, diferencia-se do vocábulo equivalente alemão *Prozent*, caracterizado por ser um substantivo neutro (ex. *15 Prozent*). É provável que o erro em (329) tenha como causa a interferência do vocábulo alemão *Prozent*, especialmente no que diz respeito à junção vocabular. Vale ainda referir o fato de que o vocábulo *porciento* também parece apresentar interferência do espanhol *por ciento*, podendo ser, nesse sentido, caracterizado como uma interferência múltipla.

3.5.4 Verbo

- 330 Cada aniversário consiste de uma alimentação especial (!) [7-1]

O erro registrado em (330) apresenta o uso de escolha lexical inadequada, que se deve provavelmente à tentativa de tradução para o português da expressão alemã equivalente *bestehen aus*.¹²⁸ É importante também referir que a expressão, em inglês, apresenta como equivalente *consist of*, o que também pode interferir no processo de produção errôneo da estrutura *consistir de* em português devido ao fato de que, em grande parte dos casos, a preposição *of* inglesa pode ser traduzida por *de* em português. O verbo *consistir* exige, na sua regência, a preposição *em* e possui as seguintes estruturas abonadas na LP: *consistir em*, *ser constituído de* e, possivelmente próximo do que se pretendeu afirmar na frase do candidato, a estrutura *compor-se de*. Francisco Fernandes (1998) cita no *Dicionário de Verbos e Regimes* os seguintes exemplos para a entrada lexical *consistir*: “A herança consiste em prédios, dinheiro e joias.” (Constâncio); “A biblioteca....consistiria nuns trezentos volumes.” (Rui. C. *Inglaterra*,

¹²⁸ Professores de espanhol que trabalham com falantes de alemão LM também confirmaram (pessoalmente) a ocorrência do erro *consistir de* na produção oral e escrita por alguns aprendizes de espanhol língua estrangeira. A recorrência de tal estrutura pode ser caracterizada como uma provável tendência de uso verificada em falantes de alemão LM aprendizes de espanhol e português como LE.

318). Portanto, pode-se afirmar que o erro em (330) se deve, provavelmente, à interferência da LM alemã na sua produção.

331 vocês já ouviram da decisão (!) [7-4]

332 vocês devem ter ouvido da intenção (!) [15-4]

É abonada a expressão *ouvir algo de alguém* em português (ex. *ouvir os conselhos do pai*). Entretanto, as estruturas em (331) e (332) apresentam falta do verbo *falar* na expressão corrente em português *ouvir falar de* (no erro (331), a estrutura seria corrigida como *ouviram falar da decisão*). É bastante provável que o erro tenha como causa a interferência da estrutura alemã *hören von*.

333 Ela colocou um fogo, para avisar que (!) [13-1]

É provável que o erro em (333) se deva à interferência das estruturas possíveis em alemão como *ein Feuer machen*. A estrutura poderia ter sido substituída por *acender uma fogueira*.

334 nossa decisão deve relaxar os sistemas de saúde (!) [3-3]

335 contratar pessoas desse grupo que pode relaxar o mercado (!) [12-3]

O verbo *relaxar*, registrado na produção de dois candidatos, foi utilizado no sentido de diminuir a tensão; no entanto, esta acepção se aplica normalmente a características humanas (ex.: *relaxar a cabeça*, *relaxar os músculos* etc.). Em português, *relaxar o sistema* significa *descuidar* ou *ser menos rigoroso em relação às regras definidas*. Em inglês, emprega-se a expressão *to relax the rules* (port. *aliviar as regras*). Em alemão, apesar de existir a forma verbal *relaxen*, assim como as formas participiais abonadas *relaxt* e *relaxed*, provenientes do inglês *relax*, o verbo *entlasten* é mais utilizado nesse contexto. É possível que tenha havido uma tentativa frustrada de tradução, com interferência da estrutura correspondente alemã, por exemplo, em (334) *unsere Entscheidung muss/soll das Gesundheitssystem entlasten*, associada adicionalmente à sua possibilidade de uso do verbo em inglês. Nesse sentido, uma provável interferência do alemão no processo de construção do vocábulo pode ser considerada. Uma sugestão de reconstrução das frases acima poderia ser a utilização das expressões, por exemplo, *tirar o peso de* ou *aliviar* (ex.: *aliviar o mercado*).

virar

336 a igreja virou a festa um evento religioso (!) [7-1]

337 para virar os ritos uns religiosos também (!) [7-1]

O verbo *virar* em (336) e (337) precisa ser substituído pela estrutura *transformar-se em*. É provável que o uso errôneo do verbo *virar*, nas construções analisadas, tenha como causa a interferência do vocábulo alemão *verwandeln*.

338 a maneira de dançar se mudou pra um nível mais alto (!) [12-1]

339 se- mudou numa maneira (!) [12-2]

Mudar-se para significa *transferir-se* (ex: *Joana mudou-se para a capital*). Na construção em (338), é possível utilizar, por exemplo, as construções *atingir* ou *evoluir para*. Tal como aconteceu no erro em (339), também é possível partir do princípio de que tenha ocorrido interferência da estrutura equivalente alemã *sich in etw. umwandeln*.

340 essa celebração que se desenvolveu a uma das mais animadas (!) [7-1]

O verbo *desenvolver*, no erro produzido pelo candidato em (340), apresenta inadequação estrutural e pode ser substituído pela construção *transformar-se em*. O erro parece, muito provavelmente, ter como causa a interferência do verbo equivalente em alemão *sich entwickeln zu*.

341 a boa terra, que causou um bom crescimento (!) [7-1]

O erro em (341) pode ter como causa a tentativa de tradução do verbo equivalente alemão *verursachen*. Uma possível reconstrução do vocábulo pode ser feita substituindo o verbo *causar* por *proporcionar*.

342 Embora que a experiência visual faça uma grande parte do espectáculo (!) [6-2]

O erro em (342) parece ser uma provável interferência da estrutura alemã *einen Großteil des Spektakels ausmacht*.

343 manter os idosos empregados enquanto a saúde os deixa (!) [11-3]

344 se a nossa saúde deixa isso (!) [14-3]

Embora *deixar* e *permitir* sejam sinônimos, nas frases em (343) e (344), o verbo *deixar* não está devidamente empregado. É possível que o erro tenha como causa a tentativa de tradução, com indício de interferência, do verbo alemão *zulassen*, que se pode exprimir por *deixar* em português. Por exemplo, a estrutura em (344) pode ter como causa a interferência da estrutura equivalente *wenn unsere Gesundheit es zulässt*. Portan-

to, algumas construções corretas seriam, em (343), *manter os idosos empregados enquanto a saúde lhes permite* e, em (344), *se a nossa saúde o permite*.

- 345 as empresas e o país pode profitar muito (!) [19-3]

A interferência registrada no erro em (345) pode, provavelmente, ter como causa a tentativa de tradução do vocábulo alemão *profitieren*, o qual, por sua vez, provem do francês *profiter*.

- 346 uma possibilidade de conseguir a meta (!) [4-4]

Embora o verbo *conseguir* seja sinônimo de *atingir* e *alcançar*, a expressão utilizada pelo candidato em (346) não é usual em português. Seria aceitável, por exemplo, *atingir a meta*, *alcançar a meta* ou *conseguir atingir a meta*. É provável que o erro se deva a interferência da expressão equivalente em alemão *das Ziel erreichen*, cujo verbo (*erreichen*) pode ser traduzido em português como *conseguir* e admite a construção com o substantivo neutro *Ziel*, que, em português, pode significar *meta* ou *objetivo*.

- 347 oferta diferentes soluções (!) [8-4]

- 348 o primeiro passo para dar uma oferta saudável (!) [8-4]

Os vocábulos nos erros registrados em (347) e (348) apresentam proximidade semântica. É provável que o erro em (347) tenha como causa a tentativa de tradução do verbo alemão *anbieten*, o qual corresponde, em português, a *oferecer*. De modo mais geral, há ainda o sinônimo alemão *offerieren*, a partir do qual se pode construir a estrutura correspondente alemã *offeriert verschiedene Lösungen*. Dentro da frase *o nosso grupo oferta diferentes soluções*, apesar da proximidade semântica entre os verbos *ofertar* e *oferecer*, este constitui-se como o vocábulo adequado na referida estrutura. Já o erro em (348) parece ter como causa a interferência da estrutura equivalente em alemão *ein Angebot machen*. Entre outras possibilidades, o substantivo neutro *Angebot* pode ser traduzido em português como *oferta* ou *proposta*. Uma reconstrução plausível para estrutura em (348) seria *oferecer uma opção saudável*.

- 349 sustentá-lo [o indivíduo] com exercícios (!) [8-4]

Verifica-se um possível erro de tradução do verbo *unterstützen*, o qual pode ser traduzido em português tanto por *apoiar* quanto por *sustentar*. Uma possível reconstrução do enunciado seria com a estrutura *apoia-lo a fazer exercício físico*.

- | | | | |
|-----|---|-----|--------|
| 350 | não vale a pena <u>riscar</u> a sua saúde | (!) | [10-4] |
| 351 | <u>riscar</u> a própria saúde | (!) | [16-4] |
| 352 | <u>riscar</u> a sua vida | (!) | [17-4] |

Cometido por três candidatos, é visível a incidência do erro relacionado ao verbo *riscar*¹²⁹, cujo significado em português difere de *arriscar* (*colocar em risco*). É bastante provável que os erros em (350), (351) e (352) tenham como causa a interferência do verbo alemão *riskieren* (port. *arriscar*). O erro em (352) apresenta tem como correspondente em alemão a estrutura *sein Leben riskieren*.

- | | | | |
|-----|--|-----|--------|
| 353 | que tipo de risco eles <u>pegavam</u> (em v. de <i>corriam</i>) | (!) | [12-4] |
|-----|--|-----|--------|

O erro em (353) apresenta uma provável interferência da estrutura alemã *ein Risiko übernehmen* ou *ein Risiko auf sich nehmen*. O verbo *nehmen* pode ser expresso em português por *tomar* ou *pegar*. Em português, utilizam-se as expressões *tomar risco* ou *correr risco*.

- | | | | |
|-----|---|-----|--------|
| 354 | remédio que <u>faz efeito com</u> os hormônios ou causa dependência | (!) | [13-4] |
|-----|---|-----|--------|

A expressão em português *fazer efeito* é realmente utilizada dentro do campo semântico da medicina ou da farmacologia no sentido de *produzir o resultado esperado*.¹³⁰ No entanto, parece haver uma confusão entre esta estrutura e a do verbo *interagir com*. É possível ainda que o erro em (354) tenha como causa a interferência da estrutura em alemão *Auswirkung haben* (*produzir efeito, alterar*). A estrutura equivalente alemã pode ser expressa como *Eine Medizin, die auf die Hormone Auswirkung hat*. Uma possível reconstrução do enunciado seria *remédio que altera* (ou *produz efeitos sobre*) *os hormônios*.

¹²⁹ Cf. em RISCAR. In: *Dicionário Aulete Digital. Lexikon*. Disponível em <<http://www.aulete.com.br/riscar>>. Acesso em 17.02.2016

¹³⁰ Cf. em EFEITO. In: *Dicionário Aulete Digital. Lexikon*. Disponível em <<http://www.aulete.com.br/efeito>>. Acesso em 10.02.2016

- 355 o sucesso é maior e fica mais tempo (!) [19-4]

Duas prováveis hipóteses de reconstrução da frase em (355) seriam *o sucesso é maior e mais duradouro* ou *o sucesso é maior e permanece por mais tempo*. É possível que o erro tenha como causa a interferência do verbo alemão *bleiben* (port. *ficar*).

- 356 Nós estamos aqui para vocês (!) [3-4]¹³¹

A construção produzida em (356) não é convencional em português e parece ter como causa a interferência da expressão, em língua alemã, *Wir sind für Sie da*. Estamos aqui para ajudá-los (= vocês). Nesse sentido, poder-se-ia considerar a estrutura errada em vista da ausência do verbo ajudar na referida estrutura.

Conclusão

Os erros lexicais, em grande parte, além das hipóteses de interferência verificadas, exibem claramente o desconhecimento acerca da construção de alguns vocábulos e expressões da língua portuguesa, como se pode verificar nos casos registrados, como erro de interferência do alemão em (325) *pessoas deficientes visuais* ou ainda nos erros gerais em *palmalha* e em *disponível*, em vista, muito provavelmente, de uma percepção errada ou incompleta da pronúncia dos mesmos ou ainda do desconhecimento acerca da utilização de algumas estruturas linguísticas, como é o caso do verbo *arriscar*, por exemplo, nos erros em (350), (351) e (352), que foram produzidos erroneamente *como riscar*, em vista, muito provavelmente, da interferência do verbo alemão *riskieren* (port. *arriscar*).

¹³¹ É importante considerar que, para efeitos de contabilização dos erros identificados como interferência do alemão, o erro em (356) não corresponde ao número total de erros registrados, visto que alguns ocorreram mais de uma vez, como se pode verificar, por exemplo, em (3) *carneval*.

Conclusão

Os erros inventariados no presente trabalho permitem estabelecer um perfil do grupo analisado a partir dos textos escritos. É possível verificar que, numa análise geral, os resultados observados no *corpus* escrito revelam que os candidatos de LM alemã mostram possuir um conhecimento marcado por uma sólida base da fonética do português, a qual deixa registros muito evidentes na produção escrita.

Algumas regularidades de erros indicam que os aprendizes, na ausência do conhecimento acerca de determinados vocábulos e estruturas na língua alvo, tendem a usar estruturas próprias da sua língua materna ou fazer associações com língua próximas ao português, nomeadamente as línguas românicas, com destaque de ocorrências para o espanhol. Tomando em conta a porcentagem aproximada, podemos verificar a distribuição geral dos erros registrados no *corpus* no gráfico abaixo:

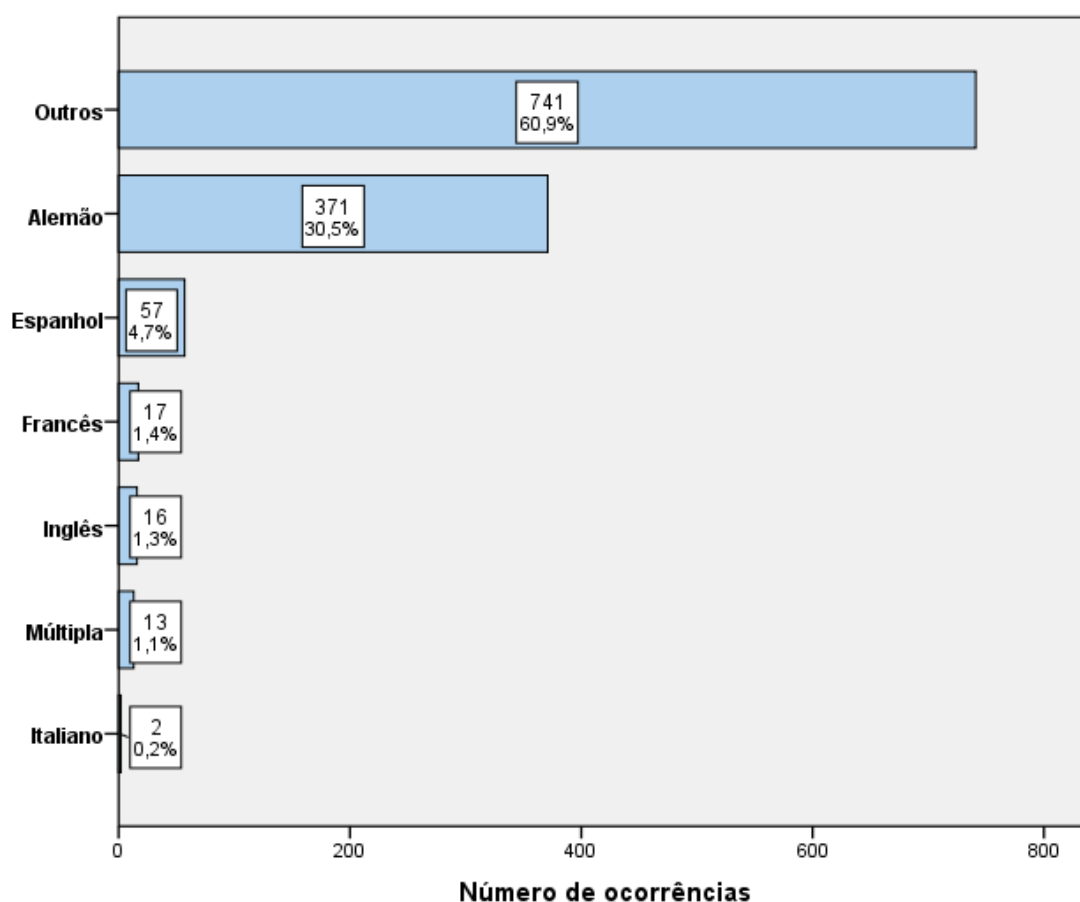


Fig. 15. Distribuição dos erros de interferência e outros erros

Denominados aqui como *outros* para efeito de contabilização, a grande maioria dos erros (741, correspondente a aproximadamente 61% do total) não apresenta evidência de interferência interlinguística, podendo ser caracterizados, entre as múltiplas hipóteses de erros, por exemplo, como erros desenvolvimentais, lapsos de linguagem, erros produzidos em virtude da falta de atenção, etc.

Os erros identificados como prováveis interferências do alemão, objeto central do presente estudo, somaram 371 e estão distribuídos de acordo com o gráfico abaixo:

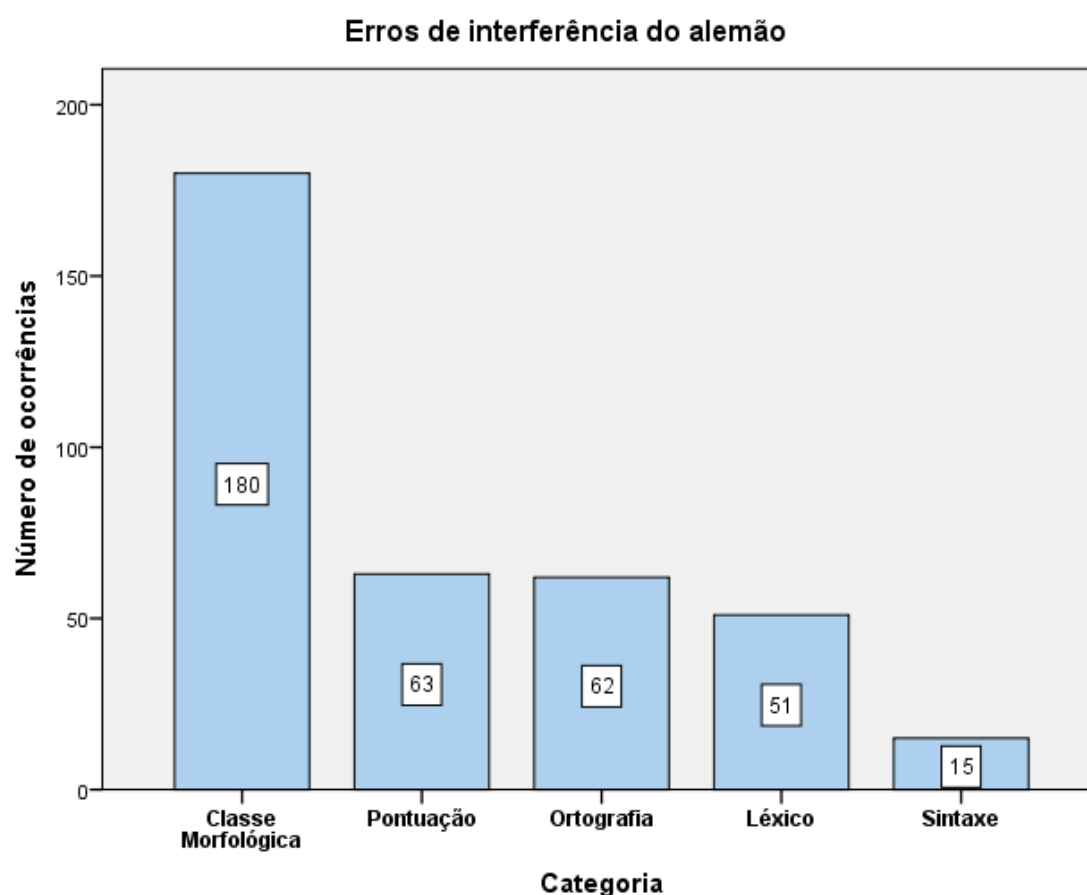


Fig. 16. Distribuição dos erros de interferência do alemão por categoria

Vale ainda referir que os erros de interferência do alemão foram cometidos pelos candidatos, individualmente, na seguinte proporção:

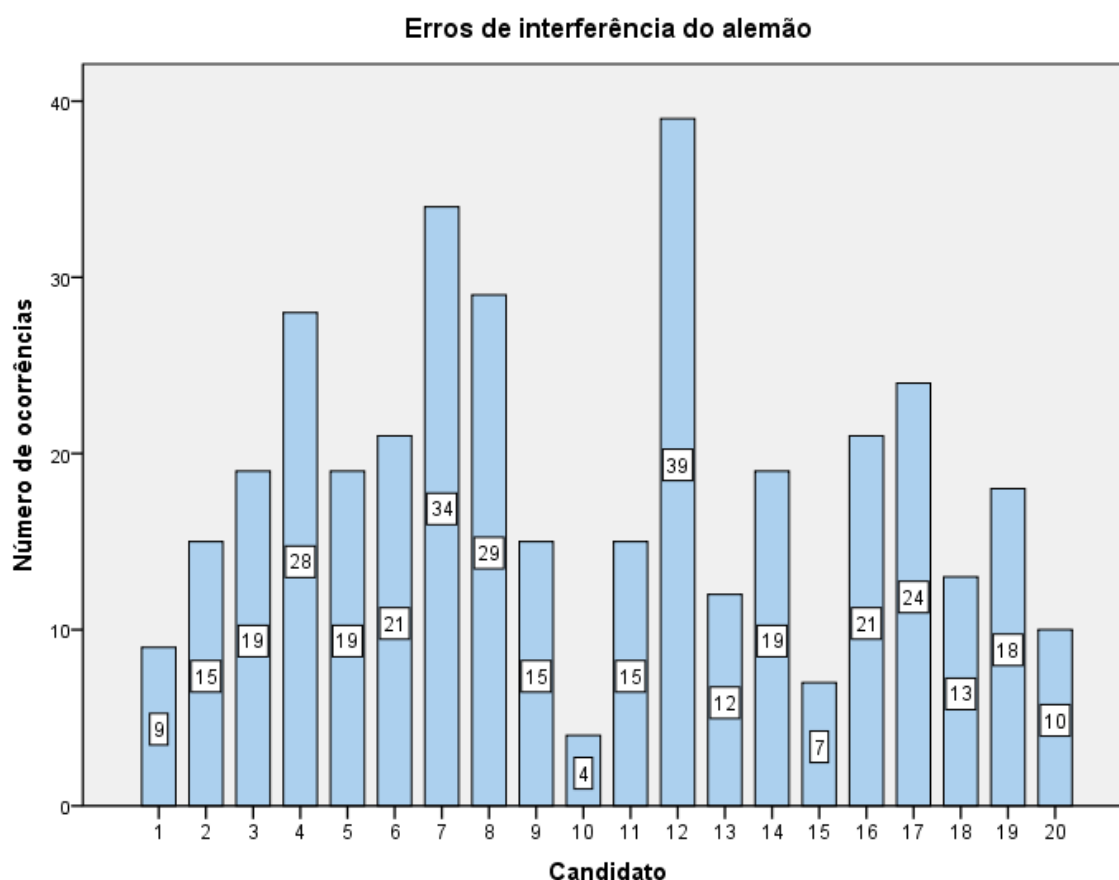


Fig. 17. Número de erros de interferência do alemão cometidos por cada candidato

Os resultados apresentados na análise do *corpus* distribuem-se de maneira parcialmente diferenciada no que diz respeito às interferências do alemão. Entre os candidatos/participantes que apresentaram maior incidência de erro de interferência do alemão, destacam-se o candidato 12 (com 39 erros), o candidato 7 (com 34 erros), os candidatos 4 e 8 (com 28 e 29 erros, respectivamente) e o candidato 17 (com 24 erros). Já no que diz respeito à incidência menor de erros em relação ao grupo analisado, merecem destaque o candidato 10 (com apenas 4 erros) e o candidato 15 (com 7 erros).

Grande parte dos candidatos segue a tendência de 1/3 de erros causados pela interferência do alemão, como se pode verificar, por exemplo, em relação ao candidato 15 (7 erros de interferência do alemão de um total de 18) e ao candidato 7 (34 de um total

de 95), em consonância com o resultado geral de análise do *corpus*. Alguns apresentam uma proporção maior, como é o caso do candidato 8, o qual cometeu 29 de um total de 65 (aproximadamente 44%), outros cometeram uma proporção menor de erros de interferência do alemão, como é o caso do candidato 1, que produziu 9 erros de interferência do alemão de um total de 48 (aproximadamente 19%). O candidato 17 foi o segundo que cometeu mais erros gerais (102), mas apresentou aproximadamente 1/4 dos erros de interferência do alemão (24).

Numa consulta aos erros cometidos pelo candidato 12, nota-se claramente que as falhas relativas à preposição *em* apresentaram maior ocorrência na atividade 4. Nesse sentido, é possível que o limite de tempo diminua a capacidade de reflexão na língua alvo, fazendo com que o número de erros e de interferências sejam mais frequentes na produção linguística.

Pode-se observar a distribuição dos erros de interferência do alemão, nas diferentes categorias principais, através do seguinte gráfico:

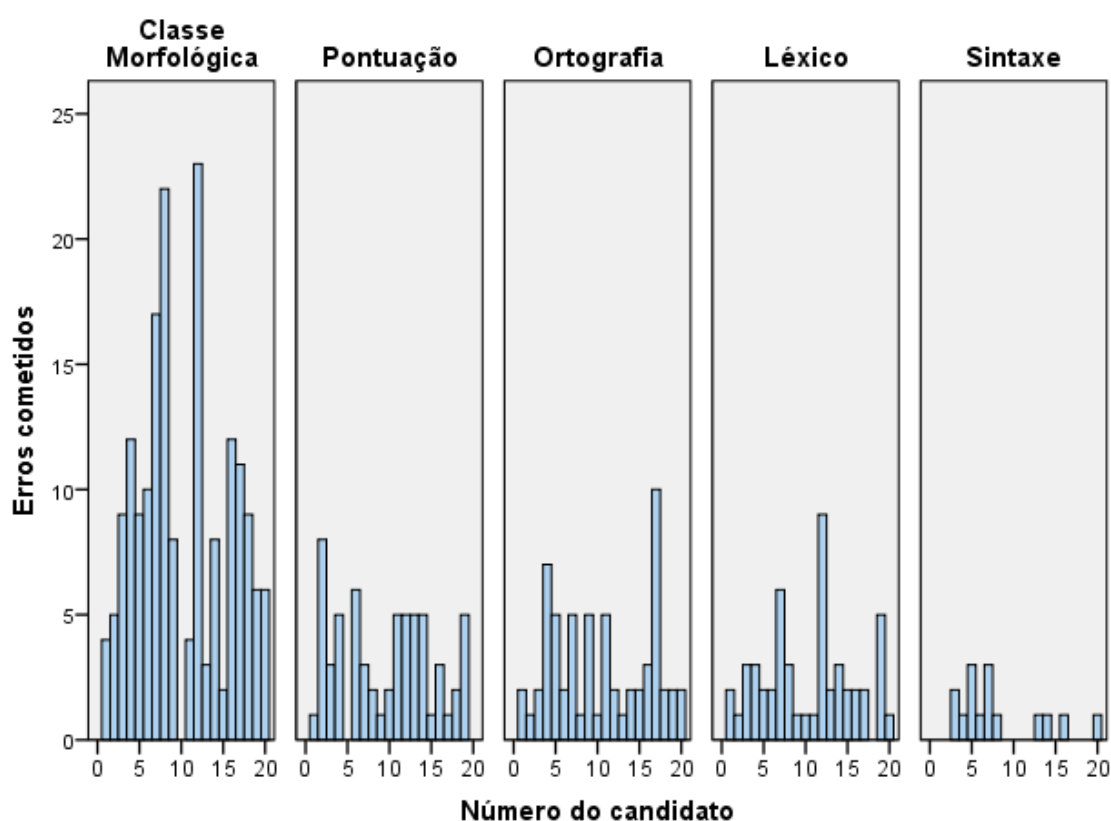


Fig. 18. Distribuição dos erros de interferência do alemão por categoria

É visível a preponderância de erros no que diz respeito à classe morfológica, em se tratando de interferência do alemão na produção escrita em português LE. Abaixo, pode ser visualizada a distribuição das ocorrências registradas nas diferentes categorias morfológicas:

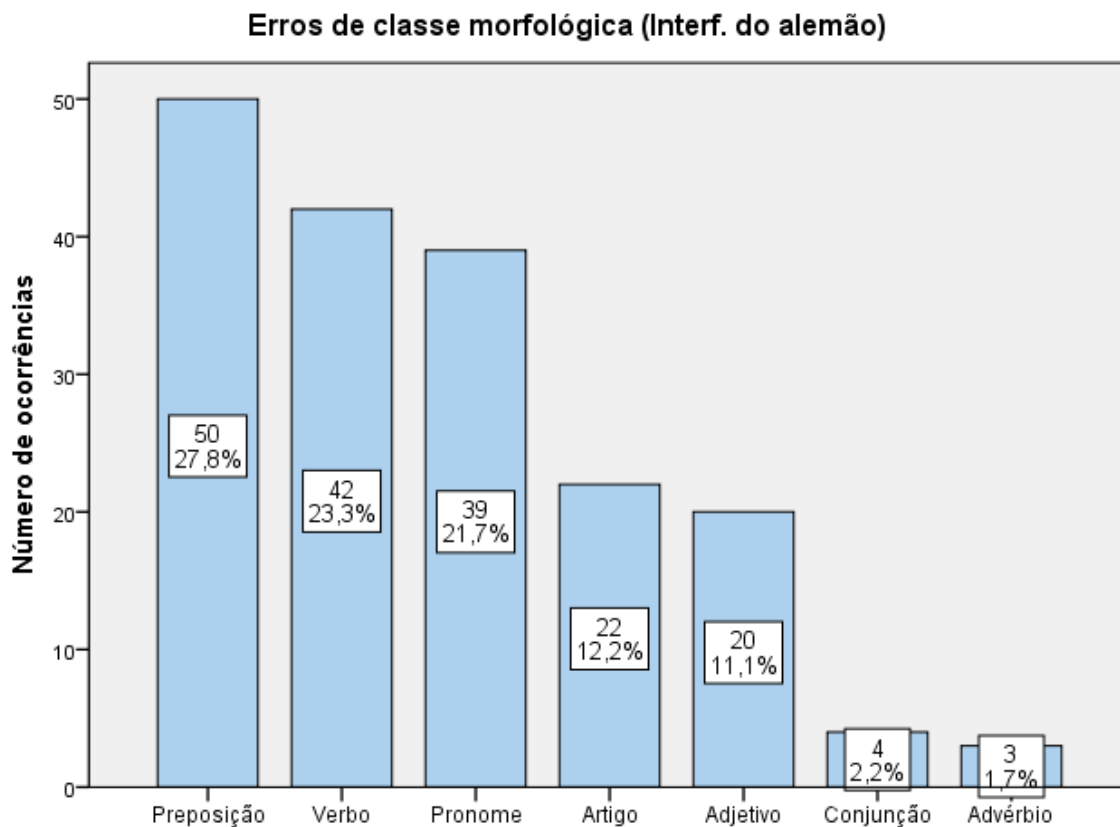


Fig. 19. Erros de interferência do alemão por classe morfológica

Quanto à classe morfológica, os erros relativos à preposição registraram o maior número de ocorrências (50), seguidos pelos erros de verbo e de pronome, os quais apresentaram ocorrências numericamente próximas (42 e 39, respectivamente).

Em vista da maior ocorrência de erros concernentes à preposição no que diz respeito à classe morfológica, podemos partir do princípio de que tal resultado se deva à pouca sistematicidade do seu uso nas línguas envolvidas em se tratando tanto de erros totais, que somaram 135, quanto de erros de interferência do alemão, que correspondem a cinquenta ocorrências. De todo modo, algumas estruturas como, no erro de ausência de preposição em *cerca* _ 56% (que parece ser um erro de interferência da preposição equivalente em alemão *circa*) tendem, mais comumente, a serem caracterizadas como interferência do alemão, ao se tomar em consideração os aspectos con-

trastivos da línguas analisadas. Também podem ser considerados, a esse respeito, os erros de inserção desnecessária da preposição em estruturas dativas em alemão, cuja estrutura correspondente, em português, não requer o seu uso, como se pode verificar no erro *ajudar deles*. Nesse contexto, fica clara não só a dificuldade que aprendizes de português LE apresentam no que diz respeito ao uso da preposição, quanto a necessidade de aprofundamento, entre outros aspectos, da regência verbal e nominal de modo que tais erros possam ser evitados na produção linguística.

Os erros concernentes ao emprego do subjuntivo sobressaem-se no que diz respeito à categoria verbo. A incidência de tal erro corrobora a visível dificuldade que alunos ou aprendizes de PLE alemães apresentam quanto ao emprego de estruturas com o subjuntivo, especialmente quando, em português, a estrutura correspondente apresenta subjuntivo e, em alemão, por sua vez, esta é ausente.

Quanto aos erros de ortografia, no domínio específico da grafonêmica, pode-se observar que grande parte dos desvios analisados revelam uma influência expressiva da fonética do português, fato que demonstra, na produção textual, a transposição de marcas da oralidade para a escrita. A partir dessa observação, é possível afirmar que os candidatos analisados, ou ainda, num conceito mais abrangente, os alunos de PLE falantes de alemão, apresentam clara proximidade com o registro oral do português durante seu processo de aprendizagem nos diferentes níveis atingidos. Nesse contexto, por um lado, é visível a dificuldade de assimilação de regras ortográficas, o que induz ao erro tanto de grafonêmica quanto de léxico em vista da construção de vocábulos próximos da pronúncia, mas inexistente em português, e, por outro, mas não só, a ocorrência de interferências advindas do alemão e de demais línguas adicionais. Vale ainda ressaltar a alta ocorrência do erro relativo ao uso de minúscula (totalizando sete) a seguir ao vocativo em cartas, fato que indica a transferência dos padrões de escrita do alemão para o português.

Quanto aos erros lexicais, que apresentaram um total geral de 207 (entre estes, 51 foram identificados como interferência do alemão) foram registrados 57 vocábulos inexistentes, o que equivale a praticamente um quarto dos erros identificados nessa categoria. A maioria destes (29 no total) constitui-se de substantivos não abonados em português. Nesse contexto, vale ainda referir a produção de vocábulos que, a falantes de português podem ser considerados pertencentes ao vocabulário secundário, isto é, de uso raro ou restrito. Alguns fatores parecem contribuir para essa dinâmica de produção linguística como, por exemplo, as línguas já aprendidas pelo candidato, que, em grande parte, inclui pelo menos uma língua românica e o conhecimento parcial das regras de formação de palavras em português, apesar de que o fato de se tentar

transpor ou produzir uma palavra em português com base nesses fatores pode ser considerado um passo arriscado em termos de produção lexical em uma língua alvo. De todo modo, verifica-se que vocábulos caracterizados pela pouca frequência de uso (como é o caso do vocábulo *pamonha*) e/ou pela complexidade grafofonêmica em português (por exemplo, em *pessoalmente*) tendem a apresentar maior probabilidade de produção errônea em PLE. Quando aos erros específicos de interferência do alemão no domínio lexical, o maior número de ocorrências foi registrado no que diz respeito à categoria verbo, correspondendo a pouco mais da metade (52,9%), como se pode verificar, entre outros, na inadequação de escolha lexical, por exemplo, no uso do verbo *relaxar* em (334) e (335) ou na produção errônea do vocábulo *profitar* em (345).

Os erros de interferência relacionados com a sintaxe apresentaram a menor taxa de ocorrências, totalizando 15 erros, o que corresponde a 4% dos erros de interferência, sem preponderância em alguma categoria em especial.

Tendo em vista as interferências linguísticas de uma outra língua românica na produção em português, pode-se verificar a maior incidência de erros advindos da língua espanhola, distribuídos entre os candidatos conforme o quadro abaixo:

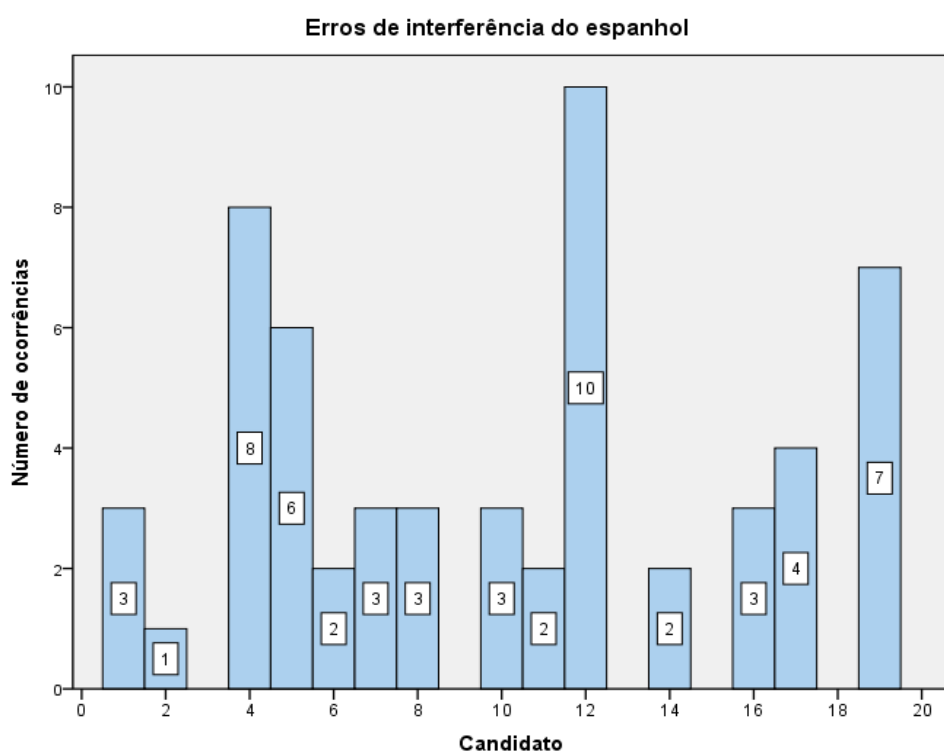


Fig. 20. Distribuição dos erros de interferência do espanhol

Em relação aos erros mais provavelmente causados pela interferência do espanhol, com 57 ocorrências (aproximadamente 5% do total), destacam-se os que estão relacionados com a acentuação (20 ocorrências ou praticamente 1/3 dos erros) e com a grafofonêmica (16 ocorrências).

A incidência de erros de interferência do espanhol, apresentada no *corpus* do presente estudo, a seguir ao alemão, corrobora a tendência de maior probabilidade de interferência entre línguas tipologicamente próximas. Tomando em consideração o perfil da maioria dos aprendizes de PLE, que escolhem o português a seguir ao espanhol¹³², tais resultados são em esperados tanto em se tratando de pesquisa de interferências linguísticas quanto de prática de ensino de PLE. Em relação aos erros analisados, verificou-se que a construção *a gente*, utilizada indevidamente no lugar de *as pessoas*, foi o erro mais recorrente nessa categoria.

Em relação aos candidatos analisados, na condição de aprendizes de PLE, verificou-se que, no *corpus* do presente estudo, foram encontrados vários trechos e construções que demonstram uma tendência de escolha de estrutura e léxico na produção escrita dos examinandos. Faerch e Kasper (1984) abordam o caso de aprendizes avançados, os quais, diante da possibilidade de prever possíveis problemas na construção de enunciados na LE, lançam mão de estratégias linguísticas adequando a produção de acordo com os recursos de que dispõem:

Advanced learners, who are capable of planning longer units, can often predict a communication problem well in advance and attempt to solve it beforehand, as part of the normal planning process. (Faerch e Kasper, 1984: 60-61).

Podemos partir do princípio de que a língua alvo produzida pelos aprendizes, além da presença das marcas de interferência do alemão, objeto do presente estudo, pode se caracterizar como uma confluência de fatores, entre eles, a interlíngua desenvolvida e as construções que são resultado do uso de estratégias de comunicação, utilizadas, por exemplo, com o objetivo de se evitar possíveis erros. Tais fatores podem ser investigados em futuras análises complementares ao presente estudo.

¹³² Em pesquisa pessoal realizada em maio de 2013 na Universidade de Economia e Administração de Viena (Wirtschaftsuniversität Wien), na qual o perfil dos alunos do curso de português avançado foi investigado, entre onze alunos que preencheram o questionário, nove declararam ter aprendido espanhol antes do português, um era falante de espanhol língua materna e apenas um não tinha conhecimentos de espanhol.

Os erros identificados e analisados neste trabalho tanto corroboram a hipótese de interferência da LM no processo de aprendizagem de uma LE como também confirmam a tendência de alguns erros conhecidos na prática docente de PLE para alunos falantes de alemão LM, os quais podem ser confirmados com os resultados de futuros estudos que venham a enriquecer os dados aqui apresentados. Adicionalmente, é possível verificar, a partir da análise dos erros cometidos, que mesmo aprendizes de nível intermediário ou avançado de PLE são sujeitos a cometer erros comumente associados a aprendizes iniciantes, como é o caso da distinção entre *ser* e *estar*.

A análise linguístico-teórica do português produzido por falantes que não o possuem como LM, por um lado, provê uma grande quantidade de explicações válidas para a construção e aperfeiçoamento da linguagem do aprendiz; por outro, leva-nos a refletir sobre questões linguísticas ainda pouco ou nada elucidadas no que diz respeito a determinadas categorias gramaticais.

Considerações Finais

Diante da abrangência de análise acerca dos erros identificados no presente estudo, pode-se concluir que o processo de correção dos erros linguísticos na produção de alunos de uma LE não pode ser caracterizado como uma tarefa singular, mas como a confluência de vários fatores que contribuem para uma avaliação capaz de considerar os critérios linguísticos relevantes para sua constituição.

Diferente da correção detalhada, embora não podendo ser vista como definitiva, efetuada na presente pesquisa, o trabalho de correção de textos de concursos ou exames normalmente tem prazos de entrega estipulados, fato que tende a limitar a “correção” apenas à detecção e à enumeração de erros para efeito de atribuição de nota.

A correção de textos precisa ir além da simples listagem de erros e passar a utilizar ferramentas que possibilitem uma avaliação mais eficaz e aprofundada sobre o conhecimento do aluno na língua alvo, sobretudo na competência escrita, a qual foi trabalhada prioritariamente nesta pesquisa. Para tal efeito, ao profissional de ensino de línguas a AE apresenta-se como um instrumento de avaliação capaz de produzir uma análise detalhada acerca do conhecimento linguístico e da habilidade de produção do aluno em LE. Diante da multiplicidade e complexidade de aspectos linguísticos analisados no processo de correção de erros neste trabalho, evidencia-se a necessidade de uma boa formação profissional concernente à análise textual. Conhecer e prever erros a partir do levantamento da sua frequência em públicos específicos constitui-se como uma forma eficaz de melhor preparar uma didática adequada a um curso de LE.

Apesar da existência de trabalhos que abordam o erro e seus aspectos particulares no contexto de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, a prática docente ainda tende a considerá-lo de forma bastante negativa e punitiva, restringindo o potencial comunicativo do aluno sem que lhe seja facilitada a oportunidade de reflexão e compreensão na língua alvo.

É importante salientar que a correção da produção escrita, ou mesmo oral, para que seja considerada adequada, deve contemplar vários níveis linguísticos (fonético, fonológico, morfológico, sintático, etc.) de modo a poder produzir um *feedback* eficaz e proveitoso para o aprendiz e, conseqüentemente, para o aperfeiçoamento da atividade docente. A título de exemplo, um erro que, à primeira vista, é avaliado como erro gráfico pode, numa análise mais aprofundada, revelar-se como uma dificuldade relacionada com as propriedades morfológicas da língua alvo. No *corpus* desta pesquisa, alguns erros, apesar da classificação preliminar apresentada, não se restringem apenas à categoria em que estão assinalados, mas também incidem sobre outros aspectos linguísticos relevantes para a compreensão textual em LP e podem ser considerados como pontos de avaliação sobre os quais é preciso debruçar-se no sentido de ir, como já exemplificado, além da forma gráfica produzida pelo aprendiz, procurando estratégias adequadas que visem a sanar as falhas desenvolvidas ou não corrigidas no percurso da aprendizagem da língua alvo, no nosso caso, o português.

Bibliografia

Aguado, Karin (2003). Kognitive Konstituenten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache: Aufmerksamkeit, Monitoring und Automatisierung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 32: 11-26.

Almeida Filho, José Carlos Paes de (2010). *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 6ª Ed. Campinas. Pontes Editores.

Altmann, Heidi e Kabak, Barış (2011). Second Language Phonology. In: Kula, Nancy C., Bert Botma e Kuniya Nasukawa (eds.), *Continuum Companion to Phonology*. London: Continuum. pp. 298-319.

Ammon, Ulrich (1997). *Die nationalen Varietäten des Deutschen im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache*. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 23.

Assis, Machado de (1994). *Obra Completa*. Rio de Janeiro : Nova Aguilar. v. II. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000268.pdf>>

Bausch, K.-R. (2002). "Plädoyer für eine Didaktik und Methodik der echten Mehrsprachigkeit", in: Bausch, K.-R./Christ, H./König, F.G./Krumm, H.-J., Hrsg., *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, 26-32.

Bausch K.-R., H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.) (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 3. Aufl., Tübingen/Basel: Francke.

Bausch, K.-R., Heid, M., (Hrsg.) (1990). *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*, Bochum, 185 Seiten (2. Auflage 1992).

Bechara, Evanildo (2001). *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª Ed. Editora Lucerna. Rio de Janeiro.

Bettoni, Camilla (2007). *Imparare un'altra lingua*. 6ª ed. Roma-Bari, Editori Laterza.

Boissier de Sauvages, Pierre Augustin (1785). *Dictionnaire languedocien-françois [Microforme] : contenant un recueil des principales fautes que commettent, dans la diction et dans la prononciation françoises, les habitants des provinces méridionales, connues*

autrefois sous la dénomination générale de la langue-d'oc [...] / par Mr L. D. S. [P. A. Boissier de Sauvages]. Nismes. Gaude père et fils. Disponível em <<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb35153733w.public>>

Börner, Wolfgang (1987). Schreiben im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zu einem Modell. In: Lörcher, W.; Schulze, R. (Hrsg.) *Perspectives on Language in Performance. Studies in Linguistics, Literary Criticism, and Foreign Language Teaching and Learning*. Tübingen, Narr, 1336-1349 apud Krings, H.P. (1992) Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen – Ein Forschungsüberblick. In: Börner, W./Vogel, K. (Hrsg.) *Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS-Verl., 47-77.

Braga M.L; Coriolano J. (2007). *Construções de Gerúndio no Português do Brasil*. Alfa: Revista de Lingüística / UNESP – Universidade Estadual Paulista – v.51 (1) – São Paulo, UNESP.

Brdar-Szabó, Rita (2001). "Kontrastivität in der Grammatik". In Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Heinrichi, Gert/Krumm, Jürgen (ed.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York, de Gruyter: 195–204.

Bußmann, Hadumod (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart. Alfred Kröner Verlag.

Callou, D. M. I.; Leite, Y.; Moraes, J. A. (1998). *A ditongação no português do Brasil: estudo de dois casos*. In: XXIIe Congrès international de Linguistique et Philologie romanes, 2000, Bruxelles. Actes du XXIIe Congrès International de Linguistique et Philologie romanes: Vivacité et diversité de la variation linguistique. v. 3. p. 95-102.

Callou, Dinah; Moraes, João; Leite, Yonne (1998). Apagamento do R Final no Dialeto Carioca: um Estudo em Tempo Aparente e em Tempo Real. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, 14(spe), 00., disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102445019980003000006&lng=en&tlng=pt>. (Acesso em 17/10/2015).

Câmara Jr., Joaquim Mattoso (1977). *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Padrão.

Câmara Jr., Joaquim Mattoso (1986). *Dicionário de Linguística e gramática: referente à língua portuguesa*, 13ª ed., Petrópolis, Vozes.

Carrell, Patricia L. and Grabe, William (2010). Reading. In Norbert Schmitt, editor, *An Introduction to Applied Linguistics*, 2nd edition, p. 215-231. London: Hodder Education

- Casteleiro, J. M. (Coord.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa, Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo
- Castilho, A. T. de (2010). *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto.
- Cebey, Maria del Mar Paramos (2012). O modo do irreal: uma radiografia da interlíngua de brasileiros aprendendo espanhol com foco no subjuntivo. In: Alvarez, Maria Luisa Ortiz. (Org.). *Novas línguas, línguas novas: questões de interlíngua na pesquisa em Linguística Aplicada*. 1ed.São Paulo: Pontes Editora, 2012, v. 1, p. 389-474.
- Cegalla, Domingos Paschoal (2005). *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 46ª ed. São Paulo. Companhia Editora Nacional.
- Celce-Murcia, M. (2007). *Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching*. In E. A. Soler and M. Pilar Safont Jordà (eds), *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht. Springer, pp. 41-57.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status, and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeison, & U. Jessner (Eds.), *Crosslinguistic influence in third language acquisition* (pp. 8-20). Tonawanda, NY: Multilingual Matters..
- Cenoz, Jasone. (2008). The acquisition of additional languages. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada* 8: 219-224.
- Cherumbim, Dieter. (2009). Fehlerlinguistik. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 8(1), 1-22. Acesso em 01/09/2016. Disponível em doi:10.1515/zfgl.1980.8.1.1.
- Corder, S. Pit (1967). *The significance of learners' errors*. IRAL 5/1967, 161-170.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. Groos, Heidelberg. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.147>>
- Corder, S. Pit (1974). *Error Analysis: Perspectives on second language acquisition*. London: Longman.
- Coseriu, Eugenio (1975). "Synchronie, Diachronie und Typologie". In: Cherubim, Dieter (ed.) (1975): *Sprachwandel. Reader zur diachronischen Sprachwissenschaft* (Grundlagen der Kommunikation). Berlin: 134-149.

- Coseriu, Eugenio (1977). "Sprachliche Interferenz bei Hochgebildeten". In: Kolb, H/ Lauffer, H. (1977) (Hrsg.): *Sprachliche Interferenz. Festschrift für Werner Betz zum 65. Geburtstag*. Tübingen. 77-100.
- Coutinho, Ismael de Lima (1938). *Pontos de Gramática Histórica*. Sao Paulo Companhia Editora Nacional.
- Cunha, Celso & Cintra, Lindley (1985). *Breve Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa, João Sá da Costa.
- Cunha, Celso & Cintra, Lindley (2008). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 5ª Ed., Rio de Janeiro, Lexikon.
- Cuq, Jean-Pierre & Gruca, Isabelle. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble. Presses universitaires de Grenoble.
- Dias, Reinildes (2012). *Gêneros digitais e multimodalidade: oportunidades on-line para a escrita e a produção oral em inglês no contexto da educação básica*. In: Dias, Reinildes; Dell'Isola, Regina Lúcia Péret (Orgs.). *Gêneros textuais e prática de ensino em LE*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 295-315.
- Dulay, H. & Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition, *Language Learning* n° 4, Language Learning Research Club at the University of Michigan, p. 37-52.
- Eckman, Fred R.; Elreyes, Abdullah, and Iverson, Gregory K. (2003). Some principles of second language phonology, *Second Language Research* 19: 169-208, doi:10.1191/0267658303sr2190a.
- Edmondson W.J.; J. House (2006). *Einführung in die Sprachlehrforschung*, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage, Tübingen und Basel, Francke.
- Ehlers, Swantje (2003). Übungen zum Leseverstehen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständige neu bearb. Auflage. Tübingen & Basel: A. Francke Verlag, 287–292.
- Ellis, Rod (1997). *Second language acquisition*. Oxford Introduction to Linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Faerch, C.; Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In: Faerch, C.; Kasper, G. (Eds.). *Strategies in interlanguage communication*. London. Longman.
- Faerch, C.; Kasper, G. (1984). *Two ways of defining communication strategies*. Language Learning, 34: 45–63.
- Faerch, C.; Kasper, G. (1986). “Strategic competence in foreign language teaching”. In KASPER, G. (ed.). *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*, 179-193. Aarhus: Aarhus University Press.
- Fávero, Leonor Lopes; Koch, Ingedore G. Villaça (2012). *Linguística textual: introdução*. São Paulo. Cortez, 10. ed., 1983.
- Fernandes, Francisco (1998). *Dicionário de Verbos e Regimes: mais de 11000 verbos e suas diversas acepções e regências*. 42ª ed. São Paulo. Globo.
- Ferreira, Itacira (1995). “A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la?” In: Almeida Filho, J. C. P. (Org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995. p. 39-48.
- Ferreira, Itacira. (2002). “Português / Espanhol – fronteiras lingüísticas que devem ser delimitadas.” In: Cunha, Maria Jandyrá Cavalcanti e Santos, Percília (Orgs.). *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 141-156.
- Ferreira Netto, Waldemar (2001). *Introdução à fonologia da língua portuguesa*. São Paulo: Hedra.
- Ferris, D. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press apud Gonçalves, Perpétua (2007). Pesquisa linguística e ensino do Português L2: Potencialidades das taxinomias de erros. *Linguística - Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. Vol. 2, 1: 61-76.
- Feyten, C. M. (1991). The Power of Listening Ability: An Overlooked Dimension in Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 75 (2), 173–180. <http://doi.org/10.2307/328825>
- Figueiredo, F. J. Q. (1997). *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: Editora da UFG apud Cebey, Maria del Mar Paramos (2012). O modo do irreal: uma radiografia da interlíngua de brasileiros aprendendo espanhol com foco no subjuntivo. In: Alvarez, Maria Luisa Ortiz. (Org.). *Novas línguas*,

línguas novas: questões de interlíngua na pesquisa em Linguística Aplicada. 1ed. São Paulo: Pontes Editora, 2012, v. 1, p. 389-474.

Fries, Charles C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, MI, University of Michigan Press

Garcia, Othon M. (2002). *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.

Gass, Susan; Selinker, Larry (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. 3. ed. New York, NY: Routledge

Gast, Volker (2013). contrastive linguistics. In *Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online*. Berlin, Boston: De Gruyter. Acesso em 15/08/2016, em <http://www.degruyter.com/view/WSK/wsk_id_wsk_artikel_artikel_27319>

Gomes, Christina Abreu (2006). *Aquisição do tipo silábico CV(r) no português brasileiro*. Scripta. Belo Horizonte, v.9, n. 18, p. 77-90, 1º sem.

Gonçalves, Perpétua (2007). Pesquisa linguística e ensino do Português L2: Potencialidades das taxinomias de erros. *Linguística - Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. Vol. 2, 1: 61-76

Granger, Sylviane (2003). Error-tagged learner corpora and CALL: a promising synergy. *CALICO* 20(3), 465-480, special Issue Error Analysis and Error Correction in Computer-Assisted Language Learning, T. Heift & M. Schulze (eds.).

Grannier, Daniele M. (2000) *“Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol”*. Anais do III Congresso da SIPLE, Universidade de Brasília – 2000.

Gülbeyaz, Esin Işıl (2012): *Spracherwerb und Fehleranalyse. Eine korpusanalytische Studie*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, Band 85).

Gussmann, Edmund (1984). Abstract phonology and contrastive analysis. *Contrastive Linguistics*. Berlin, Boston: DE GRUYTER MOUTON. 171-186. Disponível em <<http://www.degruyter.com/view/books/9783110824025/9783110824025.171/9783110824025.171.xml>>

Hall, T. Alan (2011). *Phonologie. Eine Einführung*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. Disponível em <<http://www.degruyter.com/view/product/40905>>

- Hennig, Mathilde (2012). Was ist ein Grammatikfehler? In: Günthner, Susanne / Imo, Wolfgang / Meer, Dorothee / Schneider, Jan Georg (org.) (2012): *Kommunikation und Öffentlichkeit*. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 121-148.
- Hora, Dermeval da (2007). *A monotongação na produção escrita: reflexo da fala?* In: X Simposio Internacional em Comunicación Social, 2007, Santiago de Cuba. Actas I - X Simposio Internacional de Comunicación Social. Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada. v. I. p. 127-131. Disponível em: <<http://www.cla.cu/simposio/descargar.php?d=340>>. [último acesso em: 28.01.2015].
- Houaiss, Antônio; Villar, Mauro de Salles; Franco, Francisco Manoel de Mello (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Editora Objetiva.
- Hufeisen, Britta; Lindemann, Beate (Hrsg.) (1998). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen, Stauffenburg.
- James, Carl. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London: Longman.
- Johnson, Keith; Johnson, Helen, (eds.). (1998) *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. Oxford: Blackwell.
- Kabatek, Johannes (1997). "Zur Typologie sprachlicher Interferenzen". in: *Neue Forschungsarbeiten zur Kontaktlinguistik*. Wolfgang W. Moelleken & Peter J. Weber (eds.), 232–241. Bonn: Dümmler (Plurilingua XIX).
- Klein, Wolfgang (1992). *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Hain.
- Kloss, H. (1978). Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800 (2nd ed.). Düsseldorf, Schwann.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1987). Fehler aus spracherwerblicher und sprachdidaktischer Sicht, in *Englisch Amerikanische Studien*: 2, 205-220 apud Edmondson W.J.; J. House (2006). *Einführung in die Sprachlehrforschung*, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage, Tübingen und Basel, Francke.
- Koda, K. (2007). Reading and Language Learning: Crosslinguistic Constraints on Second Language Reading Development. *Language Learning*, 57: 1–44. doi: 10.1111/0023-8333.101997010-i1

König, Ekkehard (2012). Zur Standortbestimmung der Kontrastiven Linguistik innerhalb der vergleichenden Sprachwissenschaft. In: Gunkel, Lutz/ Zifonun, Gisela (Hrsg.): Deutsch im Sprachvergleich. Grammatische Kontaste und Konvergenzen. Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, Berlin/Boston.

Königs, Frank G. (2003). *Fehlerkorrektur*. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage Tübingen, 377-382. (Aktualisierte Fassung).

Kortmann, Bernd. (1998). "Kontrastive Linguistik und Fremdsprachenunterricht". In: Wolfgang Börner & Klaus Vogel (eds.), *Kontrast und Äquivalenz. Beiträge zu Sprachvergleich und Übersetzung*, 136-167. Tübingen: Narr.

Krashen, Stephen D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow, Longman Group.

Krzyszowski, Tomasz P. (2011). *Contrasting Languages. The Scope of Contrastive Linguistics*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. Disponível em <<http://www.degruyter.com/view/product/59803>>

Krings, H.P. (1992). Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen – Ein Forschungsüberblick. In: Börner, W./Vogel, K. (Hrsg.) *Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS-Verl., 47-77.

Lado, Robert. (1957). *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press

Lewandowski, Theodor (1994). *Linguistisches Wörterbuch*. 2. [I - R]. 6. Aufl., unveränd. Nachdr. der 5. überarb. Aufl. Heidelberg; Wiesbaden: Quelle u. Meyer.

López Alonso, Covadonga; Séré, Arlette (2001). *La lectura en lengua extranjera: el caso de las lenguas románicas*. Hamburg, Buske.

Lynch T.; Mendelsohn, D. (2010). "Listening", in N. Schmitt (ed.), *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Arnold. 180-196.

Maicusi, T., Maicusi, P., Carrillo López, M. J. (1999-2000). *The error in the Second Language Acquisition*. Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 11, 168–173. fonte [<http://www.encuentrojournal.org/textos/11.17.pdf>].

Marcuschi, Luiz Antônio (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial

- Marquilló Larruy, Martine (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris. CLE International.
- Moelleken, W.W.; Weber, P.J. (Eds.). (1997). *Neue Forschungsarbeiten zur Kontaktlinguistik* (Plurilingua XIX). Bonn: Dümmler
- Müller-Lancé, Johannes (2003). *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb*. Lernstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen. Tübingen, Stauffenburg.
- Näf, Anton; Pfander, Doris (2001). "<Springing of> a <bruck> with an elastic <sail>. Deutsches im Englisch von französischsprachigen Schülern". *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 35: 5-39.
- Neufeld, G. (1979). Toward a Theory of Language Learning Ability. In: *Language Learning*, 29, 227-241.
- Neves, Maria Helena de Moura (2011). *Gramática de usos do português*. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp.
- Neves, Maria Helena de Moura (2012). *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola editorial.
- Nieweler & Grünwald (2006). *Fachdidaktik Französisch : Tradition - Innovation - Praxis* (1. Aufl. ed.). Stuttgart: Klett
- Nickel, Gerhard (1973). „Grundsätzliches zur Fehleranalyse und Fehlerbewertung“ In: *Fehlerkunde*. Hrsg. von Gerhard Nickel Berlin, p. 8-24.
- Odlin, Terence (1989). *Language Transfer*, Cambridge: Cambridge University Press
apud Ellis, Rod (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Odlin, Terence (2012). Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*
- Organização das Nações Unidas - ONU (2014).
<https://www.un.org/en/aboutun/languages.shtml>
- Othero, Gabriel de Ávila (2005). *Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança*. ReVEL. Revista Virtual de Estudos da Linguagem. v. 3, n. 5. Disponível em <http://www.revel.inf.br/> (acesso em 10.10.2015).
- Perini, Mário A. (2001). *Gramática descritiva do português*. 4ª Ed. São Paulo. Editora

Ática

Putzer, Oskar (1994). *Fehleranalyse und Sprachvergleich – Linguistische Methoden im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Italienisch – Deutsch*. Ismaning: Hueber.

Raabe, Horst (1980). Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch, in: Cherubim, Dieter (Hrsg.), *Fehlerlinguistik: Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen, Niemeyer, (Reihe Germanistische Linguistik; 24), 61-93

Ramge, Hans (1980). Fehler und Korrektur im Spracherwerb. In: Cherubim, Dieter. (Hrsg.): *Fehlerlinguistik: Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen, Niemeyer, (Reihe Germanistische Linguistik; 24), 1-22

Razuk, Renata de Oliveira (2008). *Do Inglês L1 ao Português L3 passando pelo Espanhol L2: transferências em regência/transitividade verbal, com foco nas preposições*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Rein, Kurt (1983). *Einführung in die kontrastive Linguistik*. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Rieck, Bert-Olaf (1980). Fehler beim ungesteuerten Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiter. In: Cherubim, Dieter (Hrsg.): *Fehlerlinguistik: Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Niemeyer. (Reihe Germanistische Linguistik; 24). 43-60.

Riehl, Claudia Maria (2001). *Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit. Zur Textproduktion in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien*. Tübingen, Stauffenburg (Tertiärsprachen und Mehrsprachigkeit 4).

Riehl, Claudia Maria (2009). *Sprachkontaktforschung: Eine Einführung*. 2. überarbeitete Auflage. Tübingen. Gunter Narr Verlag.

Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon, Multilingual Matters.

Ringbom, H. (1992). On L1 Transfer in L2 Comprehension and L2 Production. *Language Learning*, 42: 85-112.

Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

- Rocha Lima, Carlos Henrique da (1989). *Gramática normativa da língua portuguesa*. 30. ed. Rio de Janeiro. José Olympio.
- Roche, Jörg (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. (Narr Studienbücher). Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg (2008). *Fremdsprachenerwerb - Fremdsprachendidaktik*. 2., überarb. u. erweitert. Aufl., Tübingen/Basel: Francke (UTB basics).
- Said Ali, M. (1964). *Gramática histórica da língua portuguesa*. 3ª Ed. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Salinas, Arturo (2012). A Interlíngua na Escrita de Brasileiros Alunos de Nível Avançado de Espanhol. In: Alvarez, Maria Luiza Ortiz. (org.): *Novas línguas/línguas novas - Questões da interlíngua na pesquisa em linguística aplicada*. Campinas: Pontes Ed.
- Schumann, Adelheid (1995). „Übungen zum Hörverstehen“. In: Bausch, Karl-Richard et al.: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Tübingen und Basel, Francke, 244-246
- Scovel, T. (1981). The effects of neurological age on nonprimary language acquisition. In R. Andersen (Ed.), *New dimensions in second language acquisition research* (p. 33-42). Rowley, MA: Newbury House.
- Seliger, Herbert W. (1978). Implications of a Multiple Critical Periods Hypothesis for Second Language Learning. In W. C. Ritchie (Ed.), *Second Language Acquisition Research. Issues and Implications* (pp. 11-19). New York: Academic Press.
- Selinker, Larry. (1972). *Interlanguage*. *IRAL*, 10, (3), 209-231
- Shaughnessy, Mina P. (1977). *Errors and Expectations*. New York: Oxford University Press.
- Stockwell, R.P.; Bowen, J.D. (1965). *The Sounds of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stockwell, R.P.; Bowen, J.D. and Martin, J.W. (1965). *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vasconcelos, Francisca C.M. (2006). *Desenvolvimento da consciência fonológica: Correlações com a aprendizagem da leitura e escrita*. [Tese de mestrado]. UVA. Rio de Janeiro.

Wardhaugh, R. (1970). The Contrastive Analysis Hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4(2), 123-130. doi:1. Disponível em <<http://www.jstor.org/stable/3586182>>

Welker, Herbert. A. (2008). *Gramática alemã*. 4. Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília

Wienold, Götz (1973). *Die Erlernbarkeit der Sprachen. Eine einführende Darstellung des Zweitsprachenerwerbs*. München. Kösel-Verlag

Apêndices

Apêndice I

Tarefas

Tarefas de avaliação da capacidade escrita propostas no Exame do Celpe-Bras em 2011.2¹³³:

TAREFA 1

Você vai assistir duas vezes a uma reportagem sobre Festas Populares, podendo fazer anotações enquanto assiste.

Como estudante de português, você foi convidado para escrever um texto sobre um aspecto da cultura brasileira no jornal de sua escola. Com base nas informações do vídeo, escreva um texto apresentando as festas juninas no Brasil, sua origem, suas características e as comidas típicas servidas nessas festas.

TAREFA 2

Você vai ouvir duas vezes uma matéria sobre Acessibilidade, podendo fazer anotações enquanto ouve.

Na condição de presidente do Centro de Políticas Públicas para Deficientes Visuais - CPPDV, escreva um texto para o boletim informativo dessa organização. Seu texto deverá divulgar o novo serviço disponibilizado pela prefeitura para o desfile das escolas de samba do grupo especial do Rio de Janeiro, ressaltando a relevância dessa iniciativa e o que é necessário para garantir o seu sucesso.

¹³³ Disponível no caderno de questões da parte escrita (2011/2) e no endereço web <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2011_2> (acesso em 21.03.2016).

TAREFA 3

A empresa na qual você trabalha quer incentivar a contratação de pessoas com mais de 60 anos. Seu chefe lhe solicitou um texto para subsidiar as discussões sobre a contratação de idosos, tema na pauta de uma próxima reunião. A partir da matéria da Revista Istoé de 11/11/2009, seu texto deverá mostrar a situação do Brasil em relação ao assunto e destacar as implicações dessa iniciativa para os idosos, as empresas e o país.



Na ativa, Arlete, 66 anos, na lanchonete onde trabalha: "Não quero parar enquanto tiver saúde".

Economia

A VEZ DOS IDOSOS

Trabalhadores com mais de 60 anos são beneficiados pela retomada do emprego e ampliam sua participação no mercado

Larissa Domingos

O maior desafio do envelhecimento da população é manter o trabalhador por maior tempo possível no mercado de trabalho. O número de idosos brasileiros alcançou 11,1% do total da população e deve se aproximar dos 14% – quando uma sociedade é considerada envelhecida – nos próximos 20 anos. Esse fenômeno impõe entraves econômicos, sobretudo na sustentação dos sistemas de saúde e previdência. Mas a boa notícia é que o Brasil está conseguindo ampliar o número de trabalhadores idosos. Na recuperação econômica verificada sobretudo no segundo semestre, com ampliação do emprego na indústria, setor mais atingido pela crise, o grupo que vem aproveitando melhor essa retomada é a chamada terceira idade. Na última década, a População Economicamente Ativa (PEA) de 60 anos ou mais avançou 56% e chegou a 770 mil pessoas em 2008 em cinco regiões metropolitanas e no Distrito

Federal, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essa elevação coloca o crescimento do número de trabalhadores idosos 25% acima do total de pessoas que ingressaram no mercado de trabalho no mesmo período. No ano passado, apenas quatro entre 100 idosos estavam desempregados, segundo levantamento do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), feito a pedido de ISTOÉ. O IBGE confirma os dados positivos.

A FORÇA DA TERCEIRA IDADE

Crescimento de 1998 a 2008

População Economicamente Ativa

25,3%

Total (todas as idades)

56,1%

60 anos ou mais

Ocupados

32,4%

Total (todas as idades)

61,3%

60 anos ou mais

FOTO: MURILLO CONSTANTINO

134 ISTOÉ 2087, 11/11/2009.

TAREFA 4

Você é membro de um grupo de apoio às pessoas com obesidade e colabora com suas ações. Escreva um texto para o *blog* do grupo, com base nas informações da reportagem, argumentando contrária ou favoravelmente à intenção da Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA de proibir a venda de inibidores de apetite.

SAÚDE & BEM-ESTAR OBESIDADE

Mão Pesada

A Anvisa quer proibir a venda de inibidores de apetite. O que os obesos perdem com isso?

Cristiane Segatto

Quem vive em luta contra a balança tem mais um problema pela frente. A Anvisa anunciou na semana passada que pretende proibir a venda de inibidores de apetite, entre eles a sibutramina, por apresentarem riscos cardíacos. O medicamento, que atua no cérebro e aumenta a sensação de saciedade, é a principal escolha dos médicos que prescrevem drogas contra a obesidade. O tratamento é barato (R\$ 20 por mês), mas o sucesso é incerto. Alguns pacientes não emagrecem nada. Outros chegam a perder 20 quilos. Nesta quarta-feira, a possível proibição será debatida numa audiência pública em Brasília, mas, desde já, desperta uma questão: será que a agência regulatória brasileira está exagerando?

“Se a Anvisa seguir com essa ideia, vai causar um imenso prejuízo a milhões de brasileiros que não conseguem emagrecer de outra forma”, diz Ricardo Meirelles, presidente da Sociedade Brasileira de Endocrinologia e Metabologia. A principal justificativa da agência a favor da proibição da sibutramina é um estudo de seis anos realizado pelo próprio fabricante (o laboratório Abbott) com 10 mil pacientes, a pedido da Agência Europeia de Medicamentos (Emea). Foram incluídos apenas obesos acima de 55 anos, com diabetes e histórico de problemas cardiovasculares. No grupo que recebeu placebo (comprimidos sem efeito), o índice de infarto, AVC ou outros problemas cardiovasculares foi de 10%. No grupo que tomou sibutramina, o índice foi de 11,6%. Ou seja: o risco aumentou 16%. Nenhuma morte foi registrada.

Embora o estudo tenha sido realizado com um grupo de alto risco, as autoridades europeias estenderam as conclusões para a população geral e proibiram a venda do remédio em janeiro de 2010.

“Esse caso é um exemplo grave de má interpretação da evidência científica pelas autoridades regulatórias. A agência europeia errou”, afirma Meirelles. A decisão provocou um efeito cascata. A Abbott foi pressionada pela agência americana FDA e decidiu retirar a droga dos Estados Unidos. O mesmo ocorreu no Brasil no final de 2010, mas a sibutramina continuou disponível na forma de produtos genéricos ou similares. Agora, além deles, a Anvisa pretende banir outros inibidores de apetite da classe dos anorexígenos anfetamínicos – anfepramona, femproporex e mazindol. Eles podem causar dependência e já não são vendidos na Europa e nos Estados Unidos. Restaria nas farmácias apenas o orlistat, conhecido pela marca Xenical. Ele não atua no cérebro e tem efeito emagrecedor menor. “Esses remédios precisam ser banidos. Não vamos esperar alguém morrer para tomar uma atitude”, diz Maria Eugênia Cury, chefe do núcleo de investigação em vigilância sanitária da Anvisa. A sibutramina não pode ser usada por pessoas que têm ou tiveram arritmias ou insuficiência cardíaca, AVC, doença arterial periférica, hipertensão fora de controle, infarto, angina. “A decisão de retirada dos remédios é correta”, diz Raul Dias Santos Filho, do Instituto do Coração (InCor). “Não compensa tomar remédio para perder pouco peso e correr risco cardiovascular, ainda que pequeno”. A perda média de peso com a sibutramina é de 5%. Segundo os endocrinologistas, a proibição trará problemas mais graves. “Os pacientes vão engordar mais ou recorrer a fórmulas perigosas como os hormônios tireoidianos”, diz Walmir Coutinho, presidente eleito da Associação Internacional para o Estudo da Obesidade. “Isso, sim, pode matar”.



Não existe milagre

Outros métodos de emagrecimento também têm desvantagens. Os principais:

- **DIETA E EXERCÍCIOS**
Metade dos obesos não consegue emagrecer e manter o peso por muito tempo
- **ORLISTAT**
Emagrece menos que a sibutramina, causa diarreia, flatulência e inchaço
- **CIRURGIA**
É indicada apenas aos muito obesos (IMC acima de 35). Pode causar problemas neurológicos e perda óssea

21 de fevereiro de 2011, ÉPOCA, p.95.

Apêndice II

Corpus de erros

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
1	1	Ortografia	Grafonêmica	Vogal	creação	Alemão	11	1
2	2	Ortografia	Grafonêmica	Vogal	crear	Alemão	19	4
3		Ortografia	Grafonêmica	Vogal	contribue	Outros	9	3
4		Ortografia	Grafonêmica	Vogal	contribue	Outros	20	3
5		Ortografia	Grafonêmica	Vogal	neglegíveis	Outros	6	4
6		Ortografia	Grafonêmica	Vogal	podj	Outros	10	1
7		Ortografia	Grafonêmica	Vogal	djsfrutar	Outros	1	2
8		Ortografia	Grafonêmica	Vogal	impresa	Outros	5	3
9		Ortografia	Grafonêmica	Vogal	djculpa	Espanhol	6	4
10		Ortografia	Grafonêmica	Vogal	consigem	Espanhol	5	3
11		Ortografia	Grafonêmica	Vogal	épica	Outros	10	1
12		Ortografia	Grafonêmica	Vogal	compromete	Outros	4	2
13		Ortografia	Grafonêmica	Vogal	per causa da	Italiano	5	2
14		Ortografia	Grafonêmica	Vogal	tourisme	Francês	18	2
15		Ortografia	Grafonêmica	Vogal	consume	Inglês	17	3
16	3	Ortografia	Grafonêmica	Vogal	carneval	Alemão	4	2
17	3	Ortografia	Grafonêmica	Vogal	carneval	Alemão	5	1
18	3	Ortografia	Grafonêmica	Vogal	carneval	Alemão	16	2
19	3	Ortografia	Grafonêmica	Vogal	carneval	Alemão	19	2
20	4	Ortografia	Grafonêmica	Vogal	interessentes	Alemão	4	1
21		Ortografia	Grafonêmica	Vogal	alcancerá	Italiano	13	3
22		Ortografia	Grafonêmica	Vogal	vende	Outros	4	4

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
23		Ortografia	Grafofonêmica	Vogal	car <u>n</u> ival	Inglês	5	1
24		Ortografia	Grafofonêmica	Vogal	man <u>t</u> ar	Outros	5	2
25		Ortografia	Grafofonêmica	Vogal	ex <u>a</u> mplo	Inglês	12	2
26		Ortografia	Grafofonêmica	Vogal	corr <u>a</u> tamente	Outros	10	4
27		Ortografia	Grafofonêmica	Vogal	cardio <u>v</u> isculares	Outros	7	4
28	5	Ortografia	Grafofonêmica	Vogal	con <u>c</u> urrença	Alemão	12	4
29		Ortografia	Grafofonêmica	Vogal	c <u>u</u> brir	Outros	3	3
30	6	Ortografia	Grafofonêmica	Vogal	men <u>u</u> s	Alemão	5	3
31		Ortografia	Grafofonêmica	Vogal	sor <u>p</u> resa	Espanhol	19	3
32	7	Ortografia	Grafofonêmica	Vogal	fon_ de ouvido	Alemão	10	2
33		Ortografia	Grafofonêmica	Vogal	com <u>p</u> render	Espanhol	1	4
34		Ortografia	Grafofonêmica	Vogal	tê <u>m</u>	Outros	17	3
35		Ortografia	Grafofonêmica	Vogal	ma <u>u</u> educado	Outros	12	4
36		Ortografia	Grafofonêmica	Ditongo	ca <u>d</u> rilas	Outros	4	1
37		Ortografia	Grafofonêmica	Ditongo	ma <u>s</u> recente	Espanhol	11	1
38		Ortografia	Grafofonêmica	Ditongo	abundan <u>ça</u>	Múltipla	1	3
39		Ortografia	Grafofonêmica	Ditongo	deficienci <u>as</u>	Múltipla	19	2
40		Ortografia	Grafofonêmica	Ditongo	experien <u>ça</u>	Múltipla	1	3
41		Ortografia	Grafofonêmica	Ditongo	experien <u>ça</u>	Múltipla	17	3
42		Ortografia	Grafofonêmica	Ditongo	experien <u>ças</u>	Múltipla	18	3
43		Ortografia	Grafofonêmica	Ditongo	experê <u>n</u> cias	Outros	3	2
44		Ortografia	Grafofonêmica	Ditongo	anun <u>ç</u> ar	Outros	1	2
45		Ortografia	Grafofonêmica	Ditongo	ide <u>a</u>	Múltipla	5	4
46		Ortografia	Grafofonêmica	Ditongo	idé <u>a</u>	Múltipla	4	4

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
47		Ortografia	Grafonêmica	Ditongo	id <u>éa</u>	Múltipla	5	1
48		Ortografia	Grafonêmica	Ditongo	id <u>éa</u>	Múltipla	12	4
49		Ortografia	Grafonêmica	Ditongo	col <u>he</u> ta	Outros	7	1
50		Ortografia	Grafonêmica	Ditongo	fogu <u>e</u> ra	Espanhol	10	1
51		Ortografia	Grafonêmica	Ditongo	fug <u>e</u> ra	Outros	4	1
52		Ortografia	Grafonêmica	Ditongo	para todos que qu <u>e</u> ram	Outros	14	4
53		Ortografia	Grafonêmica	Ditongo	band <u>e</u> rinhas	Espanhol	8	1
54		Ortografia	Grafonêmica	Ditongo	band <u>e</u> rinhas	Espanhol	19	1
55	8	Ortografia	Grafonêmica	Ditongo	institu <u>ç</u> ão	Alemão	14	2
56		Ortografia	Grafonêmica	Ditongo	a população aumen <u>to</u> pelo mais da metade	Outros	14	3
57		Ortografia	Grafonêmica	Ditongo	o <u>u</u>	Espanhol	17	3
58		Ortografia	Grafonêmica	Ditongo	rop <u>a</u> s	Outros	19	1
59		Ortografia	Grafonêmica	Ditongo	M <u>a</u> is inibidores de apetite tem riscos	Outros	4	4
60		Ortografia	Grafonêmica	Ditongo	m <u>a</u> is também	Outros	17	1
61		Ortografia	Grafonêmica	Ditongo	m <u>a</u> is de todos	Outros	19	1
62		Ortografia	Grafonêmica	Ditongo	pamonh <u>u</u> ia	Outros	18	1
63		Ortografia	Grafonêmica	Ditongo	proje <u>i</u> to	Outros	4	2
64		Ortografia	Grafonêmica	Ditongo	grou <u>p</u> os	Inglês	5	2
65		Ortografia	Grafonêmica	Ditongo	antigu <u>a</u> s	Espanhol	4	1
66		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	atrab <u>a</u> lhar	Outros	19	2
67		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	pan <u>a</u> heira	Outros	20	1
68		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	enqu <u>a</u> ndo	Outros	5	3
69		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	inde <u>i</u> ro	Outros	5	3
70	9	Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	cath <u>o</u> lica	Alemão	9	1

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
71	9	Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	cat <u>h</u> olica	Alemão	17	1
72		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	at <u>t</u> enção	Inglês	4	2
73		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	antiguíssimas	Outros	9	1
74		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	esta danca segue uma tradição	Outros	9	1
75	10	Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	<u>k</u> ilos	Alemão	1	4
76	10	Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	<u>k</u> ilos	Alemão	4	4
77	11	Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	<u>ch</u> ristianizada	Alemão	9	1
78	11	Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	<u>ch</u> ristianizada	Alemão	16	1
79	12	Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	<u>ch</u> ristianizadas	Alemão	11	1
80	13	Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	<u>ch</u> ristianização	Alemão	12	1
81	14	Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	<u>ch</u> ristãs	Alemão	15	1
82	15	Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	<u>ch</u> aracterísticas	Alemão	11	1
83		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	<u>c</u> adri <u>ll</u> as	Espanhol	4	1
84	16	Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	infraestr <u>u</u> ctura	Alemão	17	3
85	17	Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	produ <u>ct</u> o	Alemão	17	4
86	18	Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	fa <u>ct</u> o	Alemão	17	3
87	19	Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	opt <u>i</u> mo	Alemão	17	3
88	20	Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	espectá <u>c</u> ulo	Alemão	6	2
89	21	Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	<u>p</u> hones	Alemão	4	2
90	21	Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	<u>p</u> hones de ouvido	Alemão	9	2
91	21	Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	<u>p</u> hones	Alemão	11	2
92	22	Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	aff <u>et</u> a	Alemão	4	3
93		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	suff <u>ic</u> iente	Inglês	12	4
94	23	Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	diff <u>er</u> ente	Alemão	18	1

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
95		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	Eu espero que vocês são tão <u>an</u> josos quanto eu	Outros	3	1
96		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	ví <u>s</u> ios	Outros	7	4
97		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	importan <u>t</u> ia	Múltipla	5	3
98		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	pos <u>s</u> ibilidade	Outros	7	1
99		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	neces <u>s</u> idade	Outros	18	3
100		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	a <u>s</u> ociação	Outros	18	4
101		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	pa <u>s</u> os	Outros	4	3
102		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	cl <u>a</u> se	Outros	19	1
103		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	interes <u>s</u> ado	Outros	6	2
104		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	pe <u>s</u> onalmente	Outros	5	3
105		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	a <u>s</u> cendeu	Outros	7	1
106		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	a <u>s</u> cendeu	Outros	9	1
107		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	a <u>s</u> cendeu	Outros	18	1
108		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	ex <u>p</u> eciais	Outros	5	2
109	24	Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	de <u>f</u> iles	Alemão	6	2
110		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	sol <u>t</u> ício	Outros	7	1
111	25	Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	organiza <u>ç</u> ão	Alemão	5	2
112		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	responsabil <u>i</u> zar	Outros	4	4
113	26	Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	especialis <u>a</u> do	Alemão	15	4
114		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	raí <u>s</u> es	Outros	17	1
115		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	decis <u>ç</u> ão	Outros	12	4
116		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	danz <u>a</u> s	Espanhol	5	1
117		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	danz <u>a</u> r	Espanhol	5	2
118		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	relaz <u>ç</u> ão	Outros	12	3

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
119		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	varia <u>z</u>	Outros	16	3
120		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	inve <u>z</u> de	Outros	11	4
121		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	christianica <u>ç</u> ão	Outros	12	1
122		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	can <u>d</u> ica	Outros	1	1
123		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	can <u>d</u> ica	Outros	13	1
124		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	can <u>d</u> ica	Outros	14	1
125		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	can <u>d</u> ica	Outros	17	1
126		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	can <u>g</u> ica	Outros	11	1
127		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	cadri <u>ll</u> as	Espanhol	4	1
128		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	mi <u>l</u> o	Outros	4	1
129	27	Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	ill <u>u</u> sões	Alemão	4	4
130	28	Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	ball <u>o</u> ns	Alemão	16	1
131		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	fil <u>i</u> o	Outros	7	1
132		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	pal <u>m</u> ônia	Outros	1	1
133		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	fol <u>g</u> eiras	Outros	11	1
134		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	economica <u>l</u> mente	Outros	20	3
135		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	fuba <u>r</u>	Outros	3	1
136		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	fuga <u>r</u>	Outros	16	1
137		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	a prefeitura disponi- biliza <u>r</u> phones	Outros	4	2
138		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	informa <u>ç</u>	Outros	17	2
139		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	pode causa <u>ç</u> riscos	Outros	17	4
140		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	desfruta <u>ç</u>	Outros	19	2
141		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	talvez seja um me- lhor idéa via <u>ç</u>	Outros	5	1
142		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	se <u>v</u> icos	Outros	5	4

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
143		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	inf <u>a</u> to	Outros	20	4
144		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	jun <u>h</u> ina	Outros	1	1
145	29	Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	jun <u>i</u> o	Alemão	17	1
146	29	Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	Jun <u>i</u> o	Alemão	20	1
147		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	fuma <u>a</u>	Outros	4	1
148		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	palm <u>o</u> nia	Outros	1	1
149	30	Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	progr <u>a</u> mma	Alemão	9	2
150	31	Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	comm <u>e</u> ntários	Alemão	14	2
151		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	ex <u>a</u> mplo	Outros	12	2
152		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	S <u>a</u> bódromo	Outros	3	2
153		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	gr <u>a</u> de	Outros	17	1
154		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	mon <u>s</u> tramos	Múltipla	17	2
155		Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	mon <u>s</u> tram	Múltipla	17	3
156	32	Ortografia	Grafonêmica	Conso- ante	peson <u>a</u> lmente	Alemão	5	3
157		Ortografia	Grafonêmica	Cedilha	fr <u>a</u> nçeses	Outros	7	1
158		Ortografia	Grafonêmica	Cedilha	fr <u>a</u> nçesa	Outros	9	1
159		Ortografia	Grafonêmica	Cedilha	relaç <u>o</u> nado	Outros	8	4
160		Ortografia	Grafonêmica	Cedilha	concurr <u>e</u> ncia	Outros	12	4
161		Ortografia	Grafonêmica	Cedilha	danc <u>a</u> r	Outros	5	2
162		Ortografia	Grafonêmica	Cedilha	danc <u>a</u> r	Outros	12	1
163		Ortografia	Grafonêmica	Cedilha	danc <u>a</u>	Outros	12	1
164		Ortografia	Grafonêmica	Cedilha	decoraç <u>o</u>	Outros	17	1
165		Ortografia	Grafonêmica	Cedilha	serviç <u>o</u> s	Outros	12	2
166		Ortografia	Grafonêmica	Cedilha	seviç <u>o</u> s	Outros	5	4

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
167		Ortografia	Grafofonêmica	Cedilha	peço	Espanhol	12	4
168		Ortografia	Grafofonêmica	Dígrafo	fugeiros	Outros	2	1
169		Ortografia	Grafofonêmica	Dígrafo	fogeira	Outros	12	1
170		Ortografia	Grafofonêmica	Dígrafo	fogeira	Outros	18	1
171		Ortografia	Grafofonêmica	Dígrafo	fogeira	Outros	19	1
172		Ortografia	Grafofonêmica	Dígrafo	fogeiras	Outros	13	1
173		Ortografia	Grafofonêmica	Dígrafo	portugêses	Outros	17	1
174		Ortografia	Grafofonêmica	Dígrafo	ningem	Outros	5	2
175		Ortografia	Grafofonêmica	Dígrafo	Ele naceu	Outros	12	1
176		Ortografia	Grafofonêmica	Dígrafo	naceu	Outros	17	1
177		Ortografia	Grafofonêmica	Dígrafo	crecer	Outros	17	3
178		Ortografia	Grafofonêmica	Dígrafo	crecimento	Espanhol	4	3
179	33	Ortografia	Grafofonêmica	Dígrafo	scena	Alemão	7	2
180		Ortografia	Segmentação e junção	Convenção de escrita	bolo <u>defubá</u>	Outros	2	1
181		Ortografia	Segmentação e junção	Convenção de escrita	<u>setrata</u>	Outros	2	3
182		Ortografia	Segmentação e junção	Convenção de escrita	<u>por tanto</u>	Espanhol	2	3
183		Ortografia	Segmentação e junção	Convenção de escrita	<u>doque</u>	Outros	12	3
184	34	Ortografia	Segmentação e junção	Convenção de escrita	45 <u>porcento</u>	Alemão	13	3
185		Ortografia	Segmentação e junção	Convenção de escrita	<u>agente</u>	Outros	3	4
186		Ortografia	Segmentação e junção	Convenção de escrita	<u>Sobre todo</u>	Espanhol	4	4

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
187		Ortografia	Segmentação e junção	Convenção de escrita	<u>Porque</u> ... ?	Outros	6	4
188		Ortografia	Segmentação e junção	Convenção de escrita	<u>porque</u> ... ?	Outros	14	3
189		Ortografia	Segmentação e junção	Convenção de escrita	não sei <u>porque</u> tem pessoas que reclamem	Outros	11	4
190		Ortografia	Segmentação e junção	Convenção de escrita	nossa decisão deve relaxar os sistemas de saúde, <u>por que</u> seria possível...	Outros	3	3
191		Ortografia	Segmentação e junção	Convenção de escrita	Esta festa é tao especial <u>por que</u> é uma mistura da ...	Outros	14	1
192		Ortografia	Divisão Silábica	Convenção de escrita	habita- ntes	Outros	12	1
193		Ortografia	Divisão Silábica	Convenção de escrita	des- empregados	Outros	16	3
194		Ortografia	Divisão Silábica	Convenção de escrita	trabal- hadores	Outros	17	3
195		Ortografia	Divisão Silábica	Convenção de escrita	pro- ibição	Outros	13	4
196	35	Ortografia	Maiúsc./minúsc .	Convenção de escrita	Caros amigos e amigas estudantes, [-] <u>n</u> esta edição	Alemão	7	1
197	36	Ortografia	Maiúsc./minúsc .	Convenção de escrita	Meus amigos, [-] <u>o</u> carnaval	Alemão	1	2
198	37	Ortografia	Maiúsc./minúsc .	Convenção de escrita	Prezados interessados, [-] <u>n</u> ós queremos	Alemão	3	2
199	38	Ortografia	Maiúsc./minúsc .	Convenção de escrita	Prezados cidadãos, [-] <u>g</u> ostaria	Alemão	7	2
200	39	Ortografia	Maiúsc./minúsc .	Convenção de escrita	Queridos participantes do grupo, [-] <u>e</u> stá	Alemão	3	4
201	40	Ortografia	Maiúsc./minúsc .	Convenção de escrita	Prezados amigos, [-] <u>n</u> ós	Alemão	4	4
202	41	Ortografia	Maiúsc./minúsc .	Convenção de escrita	Oi gente, [-] <u>a</u> cabei de ler	Alemão	11	4

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
203		Ortografia	Maiúsc./minúsc .	Con-venção de escri-ta	da <u>fr</u> ança	Outros	2	1
204		Ortografia	Maiúsc./minúsc .	Con-venção de escri-ta	<u>br</u> asil	Outros	17	1
205		Ortografia	Maiúsc./minúsc .	Con-venção de escri-ta	<u>eu</u> ropa	Outros	17	1
206		Ortografia	Maiúsc./minúsc .	Con-venção de escri-ta	<u>i</u> dade <u>m</u> édia	Outros	9	1
207		Ortografia	Maiúsc./minúsc .	Con-venção de escri-ta	<u>i</u> dade <u>m</u> édia	Outros	18	1
208	42	Ortografia	Maiúsc./minúsc .	Con-venção de escri-ta	Junio	Alemão	20	1
209		Ortografia	Maiúsc./minúsc .	Con-venção de escri-ta	<u>Sobre</u> todo	Outros	4	4
210		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	Com certeza <u>e</u> me-nos perigoso	Outros	5	1
211		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	O origem <u>e</u> pre-christiano	Outros	17	1
212		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	o principal <u>e</u> ver é escutar	Outros	17	2
213		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	e	Outros	17	3
214		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	e	Outros	17	4
215		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	e	Outros	19	4
216	43	Ortografia	Acentuação	Acento agudo	cat <u>h</u> olica	Alemão	9	1
217	43	Ortografia	Acentuação	Acento agudo	cat <u>h</u> olica	Alemão	17	1
218		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	fub <u>a</u> r	Outros	3	1
219		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	ra <u>i</u> zes	Outros	6	1
220		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	ra <u>i</u> zes	Outros	15	1
221		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	ra <u>i</u> zes	Outros	20	1
222		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	Neol <u>i</u> tico	Outros	7	1

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
223		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	pr <u>o</u> pria	Outros	7	1
224		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	pr <u>o</u> pria	Outros	7	3
225		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	artif <u>i</u> cios	Outros	7	1
226		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	típicas	Outros	7	1
227		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	prox <u>i</u> ma	Outros	7	1
228		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	hidrost <u>a</u> tica	Outros	12	1
229		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	g <u>a</u> s	Outros	12	1
230		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	pore <u>m</u>	Outros	15	1
231	44	Ortografia	Acentuação	Acento agudo	pre <u>-</u> christiano	Alemão	17	1
232	45	Ortografia	Acentuação	Acento agudo	époc <u>a</u>	Alemão	17	1
233		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	espí <u>r</u> itos	Outros	17	1
234		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	ja <u>á</u>	Outros	7	4
235		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	ja <u>á</u>	Outros	17	1
236	46	Ortografia	Acentuação	Acento agudo	mus <u>i</u> ca	Alemão	5	2
237	46	Ortografia	Acentuação	Acento agudo	mus <u>i</u> ca	Alemão	17	1
238	47	Ortografia	Acentuação	Acento agudo	mus <u>i</u> cas	Alemão	8	2
239		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	físic <u>a</u>	Outros	5	2
240		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	tamb <u>e</u> m	Outros	5	2
241		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	tamb <u>e</u> m	Outros	5	3
242		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	tamb <u>e</u> m	Outros	17	1
243		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	tamb <u>e</u> m	Outros	17	3
244		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	tamb <u>e</u> m	Outros	17	4
245		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	ning <u>e</u> m	Outros	5	2
246		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	est <u>a</u> garantido	Outros	7	2

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
247		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	possível	Outros	7	2
248		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	possível	Outros	11	3
249		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	possível	Outros	17	2
250		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	da	Outros	9	2
251		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	sambadromo	Outros	17	2
252		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	audio	Francês	18	2
253		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	família	Outros	1	3
254		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	família	Outros	19	3
255		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	contribuímos	Outros	1	3
256	48	Ortografia	Acentuação	Acento agudo	indústria	Alemão	2	3
257		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	até	Outros	2	3
258		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	até	Outros	2	4
259		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	número	Outros	5	3
260		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	domicílio	Outros	5	3
261		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	varios	Outros	5	3
262		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	varios	Outros	7	1
263		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	varios	Outros	19	3
264		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	proíbe	Outros	6	3
265		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	faceis	Outros	8	3
266		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	indivíduo	Outros	8	3
267		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	indivíduo	Outros	8	4
268		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	política	Outros	8	3
269		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	necessária	Outros	10	3
270		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	benefício	Espanhol	12	3

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
271		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	benefícios	Espanhol	16	3
272		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	história	Espanhol	12	3
273		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	últimos	Outros	12	3
274		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	últimos	Outros	14	3
275		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	nos	Outros	2	4
276		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	quando nos não queremos trabalhar	Outros	14	3
277		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	nos queremos	Outros	18	4
278		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	devíamos	Outros	14	3
279		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	países	Outros	15	3
280		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	país	Outros	6	3
281		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	país	Outros	18	3
282		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	país	Outros	19	3
283		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	flexíveis	Outros	19	3
284		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	trabalhávamos	Outros	4	4
285		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	tínhamos	Outros	4	4
286		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	está	Outros	4	4
287		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	Ola	Outros	5	4
288		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	saúde	Outros	5	4
289		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	língua	Outros	5	4
290		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	psicológica	Outros	7	4
291		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	sistemáticos	Outros	7	4
292		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	índice	Outros	7	4
293		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	exercícios	Outros	8	4
294		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	responsável	Outros	12	4

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
295		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	fl <u>a</u> cida	Outros	13	4
296		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	atr <u>a</u> s	Outros	13	4
297		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	atrav <u>e</u> s	Outros	13	4
298		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	cont <u>e</u> m	Outros	17	4
299		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	neg <u>o</u> cio	Outros	19	4
300		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	difíc <u>i</u> l	Outros	19	4
301		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	algu <u>e</u> m	Outros	20	4
302		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	S <u>o</u> mente	Outros	6	1
303		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	s <u>o</u> mente	Outros	6	3
304		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	típic <u>a</u> mente	Outros	6	1
305		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	típic <u>a</u> mente	Outros	12	1
306		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	típic <u>a</u> mento	Outros	17	1
307		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	rít <u>o</u> s	Outros	7	1
308		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	rít <u>o</u> s	Outros	16	1
309		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	cúl <u>i</u> narias	Outros	11	1
310		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	estav <u>a</u>	Outros	12	1
311		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	doc <u>e</u>	Outros	12	1
312		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	Jesús	Espanhol	14	1
313		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	m <u>a</u> s	Outros	19	1
314		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	Qu <u>e</u> significa para nós?	Espanhol	1	2
315		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	s <u>e</u> tor	Outros	1	2
316		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	dí <u>a</u> s	Espanhol	4	2
317		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	lógic <u>a</u> mente	Outros	14	2
318		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	o principal e ver <u>e</u> escutar	Outros	17	2

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
319		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	maior <u>í</u> a	Espanhol	1	3
320		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	tô <u>p</u> ico	Outros	3	3
321		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	vari <u>á</u> s	Outros	4	3
322		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	chegou <u>á</u> 56%	Outros	8	3
323		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	ajudem <u>á</u>	Outros	11	3
324		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	significar <u>í</u> a	Outros	11	3
325		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	talv <u>é</u> z	Outros	9	4
326		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	calor <u>í</u> as	Espanhol	11	4
327		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	po <u>í</u> s	Outros	18	4
328		Ortografia	Acentuação	Acento agudo	alg <u>ú</u> ns	Outros	19	4
329		Ortografia	Acentuação	Cir-cunflexo	aquele do m <u>e</u> s	Outros	6	1
330		Ortografia	Acentuação	Cir-cunflexo	portugu <u>e</u> ses	Outros	6	1
331		Ortografia	Acentuação	Cir-cunflexo	portugu <u>e</u> ses	Outros	7	1
332		Ortografia	Acentuação	Cir-cunflexo	portugu <u>e</u> ses	Outros	14	1
333		Ortografia	Acentuação	Cir-cunflexo	portugu <u>e</u> ses	Outros	15	1
334		Ortografia	Acentuação	Cir-cunflexo	portug <u>e</u> ses	Outros	17	1
335	49	Ortografia	Acentuação	Cir-cunflexo	fen <u>o</u> meno	Alemão	7	1
336		Ortografia	Acentuação	Cir-cunflexo	e o qu <u>e</u> é típica para ela	Outros	11	1
337		Ortografia	Acentuação	Cir-cunflexo	l <u>a</u> mpadas	Outros	13	1
338		Ortografia	Acentuação	Cir-cunflexo	fô <u>o</u>	Outros	16	1
339		Ortografia	Acentuação	Cir-cunflexo	c <u>â</u> ndica	Outros	16	1
340		Ortografia	Acentuação	Cir-cunflexo	d <u>â</u>	Outros	16	3
341		Ortografia	Acentuação	Cir-cunflexo	bal <u>ô</u> es	Outros	19	1
342		Ortografia	Acentuação	Cir-cunflexo	fazer-l <u>a</u> s	Outros	3	2
343		Ortografia	Acentuação	Cir-cunflexo	import <u>a</u> ncia	Espanhol	5	1
344		Ortografia	Acentuação	Cir-cunflexo	defici <u>e</u> ncias	Espanhol	4	2
345		Ortografia	Acentuação	Cir-cunflexo	defici <u>e</u> ncias	Espanhol	7	2
346		Ortografia	Acentuação	Cir-cunflexo	defici <u>e</u> ncias	Espanhol	12	2

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
347		Ortografia	Acentuação	Cir-cunflexo	defici <u>en</u> cias	Espanhol	19	2
348		Ortografia	Acentuação	Cir-cunflexo	defici <u>en</u> cia	Espanhol	5	2
349		Ortografia	Acentuação	Cir-cunflexo	defici <u>en</u> cas	Espanhol	19	2
350		Ortografia	Acentuação	Cir-cunflexo	exper <u>i</u> encia	Espanhol	5	3
351		Ortografia	Acentuação	Cir-cunflexo	exper <u>i</u> encia	Espanhol	7	2
352		Ortografia	Acentuação	Cir-cunflexo	exper <u>i</u> encia	Espanhol	8	3
353		Ortografia	Acentuação	Cir-cunflexo	exper <u>i</u> encia	Espanhol	12	3
354		Ortografia	Acentuação	Cir-cunflexo	concurr <u>en</u> ça	Espanhol	12	4
355		Ortografia	Acentuação	Cir-cunflexo	import <u>ân</u> cia	Outros	8	2
356		Ortografia	Acentuação	Cir-cunflexo	econ <u>ôm</u> ia	Outros	4	3
357		Ortografia	Acentuação	Cir-cunflexo	apar <u>en</u> cia	Outros	19	4
358		Ortografia	Acentuação	Cir-cunflexo	<u>ve</u>	Outros	8	2
359		Ortografia	Acentuação	Acento diferencial	[As festas juninas] <u>vem</u> numa época...	Outros	1	1
360		Ortografia	Acentuação	Acento diferencial	cadri <u>ll</u> as, que <u>ve</u> m das salo <u>e</u> s	Outros	4	1
361		Ortografia	Acentuação	Acento diferencial	algumas <u>ve</u> m até dos povos primitivos europe <u>i</u> as	Outros	9	1
362		Ortografia	Acentuação	Acento diferencial	os balo <u>e</u> s de papel <u>ve</u> m dos Portugue <u>s</u> es	Outros	9	1
363		Ortografia	Acentuação	Acento diferencial	As festas juninas <u>te</u> m	Outros	3	1
364		Ortografia	Acentuação	Acento diferencial	As festas juninas <u>te</u> m	Outros	11	1
365		Ortografia	Acentuação	Acento diferencial	Se <u>te</u> m tempo, visita a festa	Outros	4	1
366		Ortografia	Acentuação	Acento diferencial	Essa cultura [...] <u>te</u> m raízes mais antig <u>u</u> as	Outros	4	1
367		Ortografia	Acentuação	Acento diferencial	Os fogos <u>te</u> m	Outros	17	1
368		Ortografia	Acentuação	Acento diferencial	os deficientes <u>te</u> m bons sentidos e escu <u>t</u> am a música melho <u>r</u>	Outros	2	2
369		Ortografia	Acentuação	Acento diferencial	eles <u>te</u> m	Outros	11	2
370		Ortografia	Acentuação	Acento diferencial	as agênci <u>as</u> <u>te</u> m	Outros	18	2
371		Ortografia	Acentuação	Acento diferencial	eles ... <u>te</u> m	Outros	3	3

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
372		Ortografia	Acentuação	Acento diferencial	os idosos <u>tem</u>	Outros	7	3
373		Ortografia	Acentuação	Acento diferencial	esse grupo [...] <u>têm</u> mais potencial	Outros	12	3
374		Ortografia	Acentuação	Acento diferencial	eles <u>tem</u>	Outros	14	3
375		Ortografia	Acentuação	Acento diferencial	Mais inibidores de apetite <u>tem</u> riscos	Outros	4	4
376		Ortografia	Acentuação	Acento diferencial	outras possibilidades, que nao <u>tem</u> risco de prejudicar o indivíduo	Outros	8	4
377		Ortografia	Acentuação	Acento diferencial	inibidores de apetite <u>tem</u>	Outros	17	4
378		Ortografia	Acentuação	Acento diferencial	Todas as medica- coes <u>tem</u> riscos	Outros	20	4
379		Ortografia	Acentuação	Acento diferencial	Pessoas com defici- encias já <u>tem</u> dificul- dades	Outros	4	2
380		Ortografia	Acentuação	Acento diferencial	As quadrilhas [...] <u>contém</u> elementos delas	Outros	3	1
381		Ortografia	Acentuação	Crase	aprenderem <u>à</u> dançar	Francês	2	2
382		Ortografia	Acentuação	Crase	<u>à</u> favorizar	Francês	19	4
383		Ortografia	Acentuação	Crase	<u>à</u> partir	Outros	14	2
384		Ortografia	Acentuação	Crase	<u>à</u> eles	Francês	14	3
385		Ortografia	Acentuação	Crase	<u>à</u> eles	Francês	18	2
386		Ortografia	Acentuação	Crase	mostrar <u>à</u> todo mun- do	Francês	18	4
387	50	Ortografia	Acentuação	Crase	seguindo <u>à</u> escritora	Alemão	18	3
388	51	Ortografia	Acentuação	Crase	peço <u>à</u> sua contri- buição	Alemão	7	2
389		Ortografia	Acentuação	Crase	Relativo <u>a</u> contra- tação	Outros	7	3
390		Ortografia	Acentuação	Crase	Graças <u>a</u> boa saúde	Outros	20	3
391		Ortografia	Acentuação	Crase	semelhante <u>a</u> <u>aquele</u> do mes	Outros	6	1
392		Ortografia	Acentuação	Crase	<u>as</u> vezes	Outros	5	4
393		Ortografia	Acentuação	Crase	<u>as</u> vezes	Outros	16	4
394		Ortografia	Notação léxica	Til	mãe	Outros	17	1
395		Ortografia	Notação léxica	Til	inovação	Outros	7	2
396		Ortografia	Notação léxica	Til	ão vivo	Outros	17	2
397		Ortografia	Notação léxica	Apóstro- fo	Quem já tinha a possibilidade fazer parte d'uma Festa Junina pode confir- mar	Francês	19	1
398		Ortografia	Notação léxica	Hífen	A cultura se_separou	Outros	12	1

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
399		Ortografia	Notação léxica	Hífen	se_ mudou	Outros	12	2
400		Ortografia	Notação léxica	Hífen	acompanhar_nos	Outros	17	2
401		Ortografia	Notação léxica	Hífen	email	Outros	4	3
402		Ortografia	Notação léxica	Hífen	mau_educado	Outros	12	4
403		Ortografia	Notação léxica	Hífen	Bem_ feito trabalho	Outros	5	3
404	52	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv	Na cidade de Rio de Janeiro_por exemplo as pessoas	Alemão	12	1
405	53	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv	No Rio de Janeiro_o presidente	Alemão	2	2
406	54	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv	No setor 13 do sambadromo_desfile das escolas de samba	Alemão	17	2
407	55	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv	No setor de venda_seria	Alemão	8	3
408	56	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv	Na recuperação econômica da indústria_esse	Alemão	2	3
409	57	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv	Na Europa e nos Estados Unidos_a venda	Alemão	4	4
410	58	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv	Nesse pequeno artigo_eu quero	Alemão	3	1
411	59	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv	e_na metade dos lares brasileiros_os idosos	Alemão	14	3
412	60	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv	Nas festas_as pessoas agradecem	Alemão	4	1
413	61	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv	Na categoria Cultura Brasileira desse jornal_hoje, serao apresentados	Alemão	6	1
414	62	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv	nesta edição do nosso jornal _ queríamos	Alemão	7	1
415	63	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv	No grupo que tomou sibutramina_o índice	Alemão	2	4
416		Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv	Disponibilizando [...] no sambódromo_o Centro cria	Outros	6	2
417	64	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv	Durante os desfiles de domingo e segunda-feira_descreverá	Alemão	7	2
418	65	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv	Cade domingo e segunda-feira_vai ter	Alemão	2	2
419	66	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv	Hoje em dia_a maioria dos brasileiros	Alemão	2	1
420	67	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv	Cada ano_em junho_os habitantes	Alemão	6	1

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
421	68	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv.	Já na época neolítica as pessoas	Alemão	6	1
422	69	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv.	Pela primeira vez vai ser possível ...	Alemão	15	2
423	70	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv.	Depois algumas vezes poderia-se	Alemão	16	2
424	71	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv.	Pela primeira vez os desfiles	Alemão	18	2
425	72	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv.	Num dia do carnaval vai haver	Alemão	19	2
426	73	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv.	Hoje em dia tudo mundo quer emagrecer	Alemão	16	4
427	74	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv.	No tempo do descobrimento do Brasil pelos portugueses chegou	Alemão	14	1
428	75	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv.	de 2001 a 2007 o número	Alemão	2	3
429	76	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv.	e nos próximos 20 anos devem ser	Alemão	4	3
430	77	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv.	De 2001 a 2007 houve	Alemão	4	3
431	78	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv.	De 1998 a 2008 a População Economicamente Ativa (PEA)	Alemão	9	3
432	79	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv.	No ano 2011 o CPPDV	Alemão	6	2
433	80	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv.	No ano passado apenas quatro	Alemão	10	3
434	81	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv.	No primeiro lugar apresentarei um argumento	Alemão	13	3
435	82	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv.	Mas nos próximos anos o número	Alemão	16	3
436	83	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv.	mas na segunda olhada	Alemão	19	4
437	84	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv.	A primeiro eu quero informar	Alemão	14	3
438	85	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv.	Muitas vezes pessoas obesas ...	Alemão	10	4
439		Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv.	Com esse jeito de dançar e também a música sertaneja o São João...	Outros	3	1
440		Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv.	Com phones de ouvido os deficientes	Outros	9	2
441		Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv.	com a ajuda narrativa será	Outros	7	2
442		Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv.	Com a ajuda do Instituto Benjamin Constant foi	Outros	6	2
443		Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv.	Com a fogueira nós celebramos	Outros	14	1
444		Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv.	Com essa tecnologia é possível	Outros	3	2
445		Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv.	Com a recuperação econômica são	Outros	1	3

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
446		Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv	Até para pessoas sem deficientes visuais_essa instituição	Outros	14	2
447		Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv	Com este facto temos	Outros	17	3
448		Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv	Com esses remédios_a maioria	Outros	16	4
449	86	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv	Na minha opinião_a Anvisa	Alemão	11	4
450	87	Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv	Na minha opinião_não tem justificativa	Alemão	18	4
451		Pontuação	Vírgula	Adjunt. Adv	Relativo a contratação de pessoas com mais de 60 anos_é	Outros	7	3
452		Pontuação	Vírgula	Oração subordinada adverbial	Caso tenham que trabalhar para sobreviver ou por pressão_o risco	Outros	6	3
453		Pontuação	Vírgula	Oração subordinada adverbial	se nos temos a vontade de emagrecer_todo mundo deveria	Outros	2	4
454		Pontuação	Vírgula	Oração subordinada adverbial	e_se a pessoa não consegue emagrecer com outros métodos	Outros	14	4
455		Pontuação	Vírgula	Oração subordinada adverbial	Baseado nas informações do áudio_as escolas	Outros	8	2
456		Pontuação	Vírgula	Oração subordinada adverbial	De acordo com o vídeo_explico	Outros	8	1
457		Pontuação	Vírgula	Oração subordinada adverbial	De acordo com a mulher entrevistada_o que	Outros	8	2
458		Pontuação	Vírgula	Oração subordinada adverbial	De acordo com o IBGE_o número de trabalhadores	Outros	8	3
459		Pontuação	Vírgula	Oração subordinada adverbial	quando as pessoas celebram uma festa de agradecimento_eles	Outros	14	1
460		Pontuação	Vírgula	Oração subordinada adverbial	A iniciativa é de uma grande relevância_porque compremente	Outros	4	2
461		Pontuação	Vírgula	Oração subordinada adverbial	Assim eles poderão participar mais nesse evento nacional_porque	Outros	9	2
462		Pontuação	Vírgula	Oração subordinada adverbial	Por causa que essa festa é baseada [...] pela terra boa_as roupas aparecem	Outros	14	1
463	88	Pontuação	Vírgula	Estrutura	o presidente do [...] decidiu_ que ...	Alemão	2	2
464	89	Pontuação	Vírgula	Estrutura	estava mostrando_ que	Alemão	12	2

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
465	90	Pontuação	Vírgula	Estrutura	O resultado vai ser ₁ que	Alemão	12	3
466	91	Pontuação	Vírgula	Estrutura	Podemos lembrar ₁ que	Alemão	13	1
467	92	Pontuação	Vírgula	Estrutura	fica claro ₁ que uma pessoa	Alemão	13	3
468	93	Pontuação	Vírgula	Estrutura	a verdade é ₁ que eu nao apoio ...	Alemão	13	4
469	94	Pontuação	Vírgula	Estrutura	é ₁ que no Brasil vivem muitas pessoas [...]	Alemão	14	2
470	95	Pontuação	Vírgula	Estrutura	para garantir ₁ que	Alemão	19	2
471	96	Pontuação	Vírgula	Estrutura	claro ₁ que é mais difícil	Alemão	19	4
472	97	Pontuação	Vírgula	Estrutura	achamos ₁ que	Alemão	4	4
473	98	Pontuação	Vírgula	Estrutura	O serviço é ₁ que a prefeitura oferece	Alemão	11	2
474	99	Pontuação	Vírgula	Estrutura	vou contar para vocês ₁ por que	Alemão	11	1
475	100	Pontuação	Vírgula	Estrutura	uma tema na nossa reunião será ₁ se nós deixamos [...]	Alemão	14	3
476		Pontuação	Vírgula	Estrutura	Quem consegue trabalhar por um longo tempo na vida ₁ tem melhor saúde.	Outros	16	3
477		Pontuação	Vírgula	Estrutura	não é uma surpresa que 25% das pessoas que entraram no mercado de trabalho num período ₁ eram idosos	Outros	19	3
478		Pontuação	Vírgula	Estrutura	A droga ₁ se chama	Outros	17	4
479		Pontuação	Vírgula	Estrutura	o fato de que ainda ninguém morreu ₁ não é mais consolador	Outros	1	4
480		Pontuação	Vírgula	Estrutura	O razão por qual eles querem proibir o mesmo ₁ são	Outros	2	4
481		Pontuação	Vírgula	Estrutura	a ANVISA [...] ouvir falado ₁ pretende	Outros	4	4
482		Pontuação	Vírgula	Estrutura	imaginar ₁ as fantasias	Outros	14	2
483		Pontuação	Vírgula	Estrutura	Eu acho de má educação ₁ valorizando a outra pessoa	Outros	13	4
484		Pontuação	Vírgula	Estrutura	decisão recente da Anvisa ₁ de proibir o remédio	Outros	7	4
485		Pontuação	Vírgula	Estrutura	Este ano ₁ muito	Outros	1	2
486	101	Pontuação	Vírgula	Termo deslocado ou intercalado	Como presidente do CPPDV ₁ sou muito feliz	Alemão	1	2
487		Pontuação	Vírgula	Termo deslocado ou intercalado	Pelo fato que os deficientes [...] e escutam a música melhor ₁ eles	Outros	2	2

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
488		Pontuação	Vírgula	Termo deslocado ou intercalado	devido à demanda grande_só têm	Outros	6	2
489		Pontuação	Vírgula	Termo deslocado ou intercalado	Graças a boa saúde e disposição_as empresas	Outros	20	3
490		Pontuação	Vírgula	Termo deslocado ou intercalado	Referindo-se às discussões sobre a contratação de idosos_a nossa	Outros	3	3
491		Pontuação	Vírgula	Termo deslocado ou intercalado	Cada aniversário_tanto seu próprio quanto Natal_	Outros	7	1
492		Pontuação	Vírgula	Termo deslocado ou intercalado	é necessário, por um lado_entender	Outros	7	3
493		Pontuação	Vírgula	Termo deslocado ou intercalado	e_depois também_	Outros	9	1
494		Pontuação	Vírgula	Termo deslocado ou intercalado	Outros medicamentos_como o Xenical_podem	Outros	10	4
495		Pontuação	Vírgula	Termo deslocado ou intercalado	e_por causa disso_todas as pessoas	Outros	14	2
496		Pontuação	Vírgula	Termo deslocado ou intercalado	Por tudo isso_eu peço	Outros	3	4
497		Pontuação	Vírgula	Termo deslocado ou intercalado	Por esse motivo_a intenção	Outros	19	4
498		Pontuação	Vírgula	Termo deslocado ou intercalado	Por isso_nós pedimos	Outros	3	2
499		Pontuação	Vírgula	Termo deslocado ou intercalado	e_por isso_nós celebramos...	Outros	3	1

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
500		Pontuação	Vírgula	Termo deslocado ou intercalado	e_por isso_esse grupo será ...	Outros	12	3
501		Pontuação	Vírgula	Termo deslocado ou intercalado	sendo assim_os deficientes ...	Outros	7	2
502	102	Pontuação	Vírgula	Termo deslocado ou intercalado	Além disso_será	Alemão	7	2
503	103	Pontuação	Vírgula	Termo deslocado ou intercalado	Além disso_é necessário	Alemão	11	2
504	104	Pontuação	Vírgula	Termo deslocado ou intercalado	Além disso_já mais cedo essa cultura	Alemão	12	1
505	105	Pontuação	Vírgula	Termo deslocado ou intercalado	Assim também_desejamos aumentar...	Alemão	3	2
506	106	Pontuação	Vírgula	Termo deslocado ou intercalado	Além disso_os idosos	Alemão	3	3
507	107	Pontuação	Vírgula	Termo deslocado ou intercalado	além disso_a alimentação	Alemão	8	4
508	108	Pontuação	Vírgula	Termo deslocado ou intercalado	por exanplo_na Alemanha_ainda existe	Alemão	12	2
509	109	Pontuação	Vírgula	Termo deslocado ou intercalado	por exemplo_no bolo de fubá	Alemão	6	1
510	110	Pontuação	Vírgula	Termo deslocado ou intercalado	por varios motivos, por exemplo_querem ocupar o tempo.	Alemão	19	3
511	111	Pontuação	Vírgula	Termo deslocado ou intercalado	outras opcoes de perder peso, por exemplo_fazer esporte	Alemão	11	4

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
512		Pontuação	Vírgula	Termo deslocado ou intercalado	para virar os ritos_uns religiosos também	Outros	7	1
513		Pontuação	Vírgula	Termo deslocado ou intercalado	Para garantir o sucesso_é importante	Outros	4	2
514		Pontuação	Vírgula	Termo deslocado ou intercalado	Para garantir o sucesso dessa novidade_é preciso	Outros	11	2
515		Pontuação	Vírgula	Termo deslocado ou intercalado	para ter ótimo sucesso do novo serviço_vai ser	Outros	15	2
516		Pontuação	Vírgula	Oração adversativa	O tratamento é barato_mas o sucesso é incerto	Outros	4	4
517		Pontuação	Vírgula	Oração adversativa	atua no cérebro mas_o sucesso é aleatório	Outros	8	4
518		Pontuação	Vírgula	Oração adversativa	Eu não sabia muito sobre_este produto mas neste artigo eles falam ...	Outros	14	4
519		Pontuação	Vírgula	Oração adversativa	tenho certeza que a situação da terceira idade não vai piorar_mas ela vai melhorar	Outros	9	3
520		Pontuação	Vírgula	Oração adversativa	antes da cristianização_mas a igreja transformou	Outros	6	1
521		Pontuação	Vírgula	Oração adversativa	Tenho mais fatos_mas quero explicar	Outros	17	3
522		Pontuação	Vírgula	Oração adversativa	com 60 ou mais anos_mas_no ano passado	Outros	4	3
523		Pontuação	Vírgula	Oração adversativa	Esse perigo é pequeno_mas ainda existe	Outros	3	4
524		Pontuação	Vírgula	Oração adversativa	Eu opto por não proibir os inibidores_mas	Outros	20	4
525		Pontuação	Vírgula	Aposto	a comida típica, nativa do Brasil_é o milho	Outros	13	1
526		Pontuação	Vírgula	Aposto	Ricardo Meirelles, presidente da ... e Metabologia_diz que	Outros	11	4
527		Pontuação	Vírgula	Demais estruturas	_e a fogueira	Outros	19	1
528		Pontuação	Vírgula	Demais estruturas	Alguns pessoas nem perdem um kilo_outros 20 kilos	Outros	4	4

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
529		Pontuação	Vírgula	Demais estruturas	traz alegria nas vidas_ especialmente nas vidas dos deficientes	Outros	5	2
530		Pontuação	Vírgula	Demais estruturas	Em comparação com outros projetos do país_ Brasil estava	Outros	12	2
531		Pontuação	Vírgula	Demais estruturas	Para nossa empresa_ significa que	Outros	1	3
532		Pontuação	Vírgula	Demais estruturas	uma inovação no Rio para melhorar a acessibilidade_ o que é feito	Outros	16	2
533	112	Pontuação	Aspas	Convenção de escrita	„Cultura Brasileira“	Alemão	6	1
534	113	Pontuação	Aspas	Convenção de escrita	„A vez dos idosos“	Alemão	2	3
535	114	Pontuação	Aspas	Convenção de escrita	chamando elas „você é tao bonito/a“	Alemão	13	4
536		Classe Morfológica	Artigo	Ausência	se_ Sibutramina seria banido	Outros	3	4
537		Classe Morfológica	Artigo	Ausência	Primeiro, _ saúde deles é	Outros	6	3
538		Classe Morfológica	Artigo	Ausência	_ Festas Juninas no Brasil têm	Outros	17	1
539	115	Classe Morfológica	Artigo	Ausência	no um país como _ Brasil	Alemão	12	2
540		Classe Morfológica	Artigo	Ausência	<u>em</u> Verão	Espanhol	16	1
541		Classe Morfológica	Artigo	Ausência	a importância <u>de</u> esporte!	Outros	11	4
542	116	Classe Morfológica	Artigo	Ausência	Na cidade <u>de</u> Rio de Janeiro	Alemão	12	1
543	116	Classe Morfológica	Artigo	Ausência	<u>de</u> Rio de Janeiro	Alemão	18	1
544	117	Classe Morfológica	Artigo	Ausência	<u>em</u> Rio de Janeiro	Alemão	14	1
545		Classe Morfológica	Artigo	Ausência	importante para <u>todo país</u>	Outros	4	3
546	118	Classe Morfológica	Artigo	Ausência	<u>Todos</u> riscos, pessoas gordas quase tem	Alemão	17	4
547	119	Classe Morfológica	Artigo	Ausência	Como <u>todas pessoas</u>	Alemão	11	3
548	120	Classe Morfológica	Artigo	Ausência	por <u>todas pessoas</u>	Alemão	8	4
549		Classe Morfológica	Artigo	Ausência	todo _ mundo	Outros	2	4

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
550		Classe Morfológica	Artigo	Ausên- cia	todo _ mundo	Outros	8	2
551		Classe Morfológica	Artigo	Ausên- cia	todo _ mundo	Outros	18	4
552		Classe Morfológica	Artigo	Ausên- cia	tudo _ mundo	Outros	16	4
553		Classe Morfológica	Artigo	Ausên- cia	fazer o melhor pos- sível que todo _ mundo pode aprovei- tar	Outros	4	2
554		Classe Morfológica	Artigo	Ausên- cia	o projeto dar todo _ mundo a possibilida- de	Outros	4	2
555	121	Classe Morfológica	Artigo	Ausên- cia	ambos _ lados	Alemão	16	3
556	122	Classe Morfológica	Artigo	Ausên- cia	<u>em</u> total	Alemão	9	2
557		Classe Morfológica	Artigo	Ausên- cia	61,3% <u>de</u> pessoas com 60 anos ou mais estavam ocu- padas em 2008	Outros	11	3
558	123	Classe Morfológica	Artigo	Ausên- cia	_ Brasil está conse- guindo	Alemão	17	3
559		Classe Morfológica	Artigo	Con- cordân- cia	<u>a</u> quadrilhas juninas	Outros	3	1
560		Classe Morfológica	Artigo	Con- cordân- cia	<u>das</u> salões	Outros	4	1
561		Classe Morfológica	Artigo	Con- cordân- cia	<u>nas</u> salões	Outros	19	1
562		Classe Morfológica	Artigo	Con- cordân- cia	<u>a</u> sistema	Outros	17	2
563		Classe Morfológica	Artigo	Con- cordân- cia	<u>numa</u> melhor sis- tema	Outros	8	3
564	124	Classe Morfológica	Artigo	Con- cordân- cia	<u>A</u> Samba do Rio	Alemão	16	2
565		Classe Morfológica	Artigo	Con- cordân- cia	<u>uma</u> tema	Outros	14	3
566		Classe Morfológica	Artigo	Con- cordân- cia	<u>das</u> problemas	Outros	18	3
567		Classe Morfológica	Artigo	Con- cordân- cia	<u>A</u> problema	Outros	17	4
568		Classe Morfológica	Artigo	Con- cordân- cia	com <u>as</u> deficiente visuais	Outros	16	2
569		Classe Morfológica	Artigo	Con- cordân- cia	<u>as</u> vós	Outros	14	3
570		Classe Morfológica	Artigo	Con- cordân- cia	<u>os</u> estatísticos	Outros	16	3

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
571		Classe Morfológica	Artigo	Concordância	<u>os</u> fugueiros	Outros	2	1
572		Classe Morfológica	Artigo	Concordância	<u>dos</u> raízes	Outros	3	1
573		Classe Morfológica	Artigo	Concordância	<u>Os</u> raízes	Outros	7	1
574		Classe Morfológica	Artigo	Concordância	<u>um</u> melhor idéa	Outros	5	1
575		Classe Morfológica	Artigo	Concordância	<u>um</u> cabina	Outros	3	2
576		Classe Morfológica	Artigo	Concordância	<u>o</u> auto-estima	Outros	6	2
577		Classe Morfológica	Artigo	Concordância	pel <u>os</u> organizações	Outros	12	2
578	125	Classe Morfológica	Artigo	Concordância	<u>um</u> parte	Alemão	8	1
579	126	Classe Morfológica	Artigo	Concordância	<u>O</u> origem	Alemão	12	1
580	126	Classe Morfológica	Artigo	Concordância	<u>O</u> origem	Alemão	17	1
581		Classe Morfológica	Artigo	Concordância	<u>um</u> grade tradição	Outros	17	1
582		Classe Morfológica	Artigo	Concordância	e são [Festas Juninas] <u>os</u> mais animadas	Outros	17	1
583		Classe Morfológica	Artigo	Concordância	<u>o</u> decoração	Outros	17	1
584		Classe Morfológica	Artigo	Concordância	<u>o</u> proibição	Outros	1	4
585		Classe Morfológica	Artigo	Concordância	<u>um</u> opção	Outros	17	4
586	127	Classe Morfológica	Artigo	Concordância	<u>O</u> razão	Alemão	2	4
587	127	Classe Morfológica	Artigo	Concordância	<u>o</u> razão	Alemão	12	1
588		Classe Morfológica	Artigo	Concordância	<u>do</u> sibutramina	Outros	7	4
589		Classe Morfológica	Artigo	Concordância	<u>do</u> Europa	Outros	12	4
590		Classe Morfológica	Artigo	Concordância	<u>nos</u> actividades	Outros	5	3
591		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	avisar <u>a</u> Maria do nascimento	Outros	7	1

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
592		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	a Maria - nossa Senhora -	Outros	5	1
593		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	para a Maria	Outros	12	1
594		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	a santa Maria	Outros	16	1
595		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	Q Jesus	Outros	17	1
596		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	do Jesus	Outros	12	1
597		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	o Jesus nasceu	Outros	13	1
598		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	agradecer ao Deus	Outros	16	1
599		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	porque o São João Batista foi nascido nesse dia, qual era o dia mais longo do ano	Outros	2	1
600		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	nascimento do São João Batista	Outros	2	1
601		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	foi a mae do Joao	Outros	7	1
602		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	nascimento do Sao Joao	Outros	8	1
603		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	Q São João nasceu	Outros	12	1
604		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	mae do Sao Joao	Outros	13	1
605		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	o Sao Joao Baptista	Outros	14	1
606		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	Q São João	Outros	17	1

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
607		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	<u>do</u> São João	Outros	18	1
608		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	<u>o</u> Sao Joao	Outros	19	1
609		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	<u>do</u> João	Outros	19	1
610		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	Nos dias <u>do</u> verão	Outros	4	1
611	128	Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	se aproximando <u>o</u> junho	Alemão	11	1
612		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	festa com danças <u>do</u> salão	Outros	2	1
613		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	danca <u>do</u> Salão	Outros	12	1
614	129	Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	<u>no</u> todo mundo	Alemão	8	2
615		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	<u>No</u> primeiro lugar apresentarei um argumento	Outros	13	3
616		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	<u>no</u> um país como Brasil	Outros	12	2
617	130	Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	<u>na</u> vista dessa insegurança	Alemão	8	4
618		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	dancas <u>da</u> origem francesa	Outros	4	1
619	131	Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	tem <u>a</u> origem	Alemão	6	4
620	132	Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	As festas juninas têm <u>a</u> origem numa época	Alemão	8	1
621	133	Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	que tem <u>a</u> origem numa melhor sistema de saúde	Alemão	8	3
622		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	o número <u>dos</u> idosos	Outros	9	3

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
623		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	Isso é a opinião <u>das</u> muitas pessoas que estão trabalhando	Outros	12	4
624		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	o número <u>das</u> pessoas velhas	Outros	16	3
625		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	numero <u>do</u> trabalhadores	Outros	5	3
626		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	milhões <u>das</u> pessoas	Outros	16	2
627		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	curios <u>do</u> samba	Outros	5	2
628		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	manter a qualidade <u>da</u> vida	Outros	16	3
629		Classe Morfológica	Artigo	Inserção desnecessária	<u>pelo</u> este serviço	Outros	16	2
630	134	Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	A relevância dessa iniciativa está bem <u>claro</u>	Alemão	12	2
631	135	Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	[as festas juninas] É <u>elaborado</u>	Alemão	8	1
632	136	Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	geração [...] que é muito <u>animado</u>	Alemão	1	3
633	137	Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	eles mostram ... para permanecer economicamente <u>ativo</u>	Alemão	3	3
634	138	Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	a orientação está bem <u>desenvolvido</u>	Alemão	12	2
635	139	Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	estão <u>motivado</u>	Alemão	12	3
636	140	Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	famílias que são mau <u>educado</u>	Alemão	12	4
637	141	Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	como os idosos são bem <u>motivado</u>	Alemão	17	3
638	142	Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	As pessoas ficam <u>orgulhoso</u>	Alemão	17	3
639	143	Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	muitos deles querem ser economicamente <u>ativa</u>	Alemão	19	3
640	144	Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	deixou muita gente <u>nervoso</u>	Alemão	6	4

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
641	145	Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	O estudo em qual a proposta é <u>baseado</u>	Alemão	7	4
642	146	Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	a alimentação não pode ser <u>desprezado</u>	Alemão	7	4
643	147	Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	exercícios não são <u>eficaz</u>	Alemão	8	4
644	148	Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	é uma fogueira que tem que ser bem <u>alto</u>	Alemão	12	1
645	149	Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	As comidas são tipicamente <u>nativo</u>	Alemão	17	1
646	150	Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	ja <u>usado</u> [bandeiras]	Alemão	17	1
647	151	Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	Feito [as comidas] de milho	Alemão	17	1
648	152	Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	relevância dessa iniciativa muito <u>alto</u>	Alemão	8	2
649		Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	na vida <u>indeiro</u>	Outros	5	3
650		Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	sacolas de papel <u>cheia</u> de	Outros	12	1
651		Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	sistema <u>nova</u>	Outros	17	2
652	153	Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	no mundo <u>inteira</u>	Alemão	12	2
653		Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	numa forma <u>alternativo</u>	Outros	12	4
654		Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	a organização <u>turístico</u>	Outros	9	2
655		Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	informações <u>disponível</u>	Outros	4	2
656		Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	as festas <u>tradicional</u>	Outros	5	1
657		Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	Existem varios trabalhos para que as pessoas mais velhas são melhor <u>qualificados</u> que as jovens.	Outros	5	3
658		Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	de dancas <u>franceses</u>	Outros	3	1
659		Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	raíses muitos <u>antigos</u>	Outros	17	1
660		Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	Têm raízes muito <u>antigos</u> na Europa	Outros	20	1

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
661		Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	regiões <u>metropolitanos</u>	Outros	4	3
662		Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	algumas vem até dos povos primitivos <u>européias</u>	Outros	9	1
663		Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	As festas juninas talvez sejam um pouco mais <u>parecidos</u>	Outros	5	1
664		Classe Morfológica	Adjetivo	Concordância	terá narrações <u>áudios</u>	Outros	1	2
665		Classe Morfológica	Adjetivo	Flexão	<u>facís</u>	Outros	14	3
666		Classe Morfológica	Advérbio	Flexão	numa época <u>muita</u> antiga	Outros	8	1
667		Classe Morfológica	Advérbio	Flexão	raízes <u>muitos</u> antigos	Outros	17	1
668	154	Classe Morfológica	Advérbio		se alimentar saudável e <u>normal</u>	Alemão	12	4
669	155	Classe Morfológica	Advérbio		Danzar é muito <u>bem</u> para o corpo	Alemão	5	2
670	156	Classe Morfológica	Advérbio	Adjetivo adverbializado	atua <u>atraente</u> para turistas	Alemão	8	2
671		Classe Morfológica	Advérbio	Adjetivo adverbializado	atividades <u>facís físicos</u>	Outros	14	3
672		Classe Morfológica	Advérbio		<u>não</u> todos nós temos o dinheiro para uma cirurgia <u>plástica</u>	Outros	14	4
673		Classe Morfológica	Pronome	Pessoal	não proíbe <u>eles</u> a trabalhar	Outros	6	3
674		Classe Morfológica	Pronome	Pessoal	chamando <u>elas</u>	Outros	13	4
675		Classe Morfológica	Pronome	Pessoal	incluir <u>eles</u> em atividades sociais	Outros	3	2
676		Classe Morfológica	Pronome	Pessoal	assistir <u>ele</u>	Outros	6	2
677		Classe Morfológica	Pronome	Pessoal	Esse passo ajudaria <u>nós</u>	Outros	4	3
678		Classe Morfológica	Pronome	Pessoal	fazer- <u>las</u> [eles]	Outros	3	2
679	157	Classe Morfológica	Pronome	Pessoal	quando <u>as pessoas</u> celebram uma festa de agradecimento <u>eles</u>	Alemão	14	1
680	158	Classe Morfológica	Pronome	Pessoal	enquanto <u>eles</u> [as pessoas] têm saúde	Alemão	12	3
681	159	Classe Morfológica	Pronome	Pessoal	Uma pessoa ... o que <u>ele</u> pode trazer na empresa	Alemão	16	3

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
682		Classe Morfológica	Pronome	Pessoal	eles (= a ANVISA)	Outros	2	4
683		Classe Morfológica	Pronome	Pessoal	como <u>você</u> quer aproveitar se <u>você</u> tem deficientes	Outros	19	2
684		Classe Morfológica	Pronome	Possessivo	<u>deles</u> [das quadrilhas]	Outros	18	1
685		Classe Morfológica	Pronome	Possessivo	traz vantagens para os idosos, melhorando a situação <u>delas</u>	Outros	15	3
686		Classe Morfológica	Pronome	Possessivo	a igreja transformou o significado <u>dele</u> [a fogueira] para que combine com as narrações da bíblia	Outros	6	1
687	160	Classe Morfológica	Pronome	Possessivo	muitos querem usar o tempo <u>deles</u> de uma maneira útil e não só ficar em casa.	Alemão	6	3
688	161	Classe Morfológica	Pronome	Possessivo	<u>nosso</u> grupo	Alemão	5	4
689	162	Classe Morfológica	Pronome	Indefinido	<u>tudo</u> mundo	Alemão	16	4
690	163	Classe Morfológica	Pronome	Indefinido	no <u>todo</u> mundo	Alemão	8	2
691		Classe Morfológica	Pronome	Indefinido	O milho, trigo e <u>todo</u> que a gente ganhou	Espanhol	12	1
692	164	Classe Morfológica	Pronome	Indefinido	<u>Cada</u> ano em junho os habitantes	Alemão	6	1
693		Classe Morfológica	Pronome	Indefinido	<u>muitos outros</u> formas da cultura	Outros	5	1
694		Classe Morfológica	Pronome	Indefinido	<u>outros</u> raízes	Outros	6	1
695		Classe Morfológica	Pronome	Indefinido	<u>outras</u> problemas	Outros	20	4
696	165	Classe Morfológica	Pronome	Indefinido	Alguns pessoas nem perdem um kilo <u>outros</u> 20 kilos	Alemão	4	4
697	166	Classe Morfológica	Pronome	Indefinido	<u>Cade</u> domingo e segunda-feira	Alemão	2	2
698	167	Classe Morfológica	Pronome	Indefinido	outras perderam <u>nenhum</u> peso	Alemão	9	4
699		Classe Morfológica	Pronome	Indefinido	<u>variás</u> fatores	Outros	4	3
700		Classe Morfológica	Pronome	Indefinido	para <u>bastante</u> famílias	Outros	11	3
701		Classe Morfológica	Pronome	Indefinido	<u>bastante</u> pessoas	Outros	7	4
702	168	Classe Morfológica	Pronome	Indefinido	<u>Alguns</u> pessoas nem perdem um kilo outros 20 kilos	Alemão	4	4

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
703	169	Classe Morfológica	Pronome	Reflexivo	essas festas <u>se</u> acontecem	Alemão	7	1
704	170	Classe Morfológica	Pronome	Reflexivo	<u>se</u> acontecendo	Alemão	7	2
705	171	Classe Morfológica	Pronome	Reflexivo	um rito pagão virou- <u>se</u> cristão	Alemão	13	1
706	172	Classe Morfológica	Pronome	Reflexivo	as danças ficaram..., mas <u>se</u> mudaram, como as roupas	Alemão	19	1
707	173	Classe Morfológica	Pronome	Reflexivo	Nossa empresa deve <u>se</u> aumentar o número	Alemão	8	3
708	174	Classe Morfológica	Pronome	Reflexivo	o número das pessoas velhas vai <u>se</u> aumentar ao menos 14%	Alemão	16	3
709	175	Classe Morfológica	Pronome	Reflexivo	O artigo trata- <u>se</u> da participação de trabalhadores ...	Alemão	18	3
710	176	Classe Morfológica	Pronome	Reflexivo	ningem precisa <u>lastimar</u> per causa ...	Alemão	5	2
711		Classe Morfológica	Pronome	Reflexivo	o sentimento deles de _ sentir produtivos	Outros	4	3
712	177	Classe Morfológica	Pronome	Reflexivo	os jovens _ beneficiam do trabalho	Alemão	5	3
713	178	Classe Morfológica	Pronome	Reflexivo	nós gostaríamos de _ beneficiar de proibimento	Alemão	5	4
714	179	Classe Morfológica	Pronome	Reflexivo	o índice elevou _ só de 10% a 11,6%	Alemão	7	4
715	180	Classe Morfológica	Pronome	Reflexivo	nós não podemos _ responsabilizar mais de utilizar unibidores	Alemão	4	4
716		Classe Morfológica	Pronome	Demonstrativo	O centro <u>naquela</u> festa é uma fogueira	Outros	12	1
717		Classe Morfológica	Pronome	Demonstrativo	Essa <u>sistema</u>	Outros	16	2
718	181	Classe Morfológica	Pronome	Relativo	uma cura <u>cujá</u> resultado	Alemão	3	4
719		Classe Morfológica	Pronome	Relativo	temos trabalhos fáceis <u>onde</u> o indivíduo não precisa músculos	Outros	8	3
720	182	Classe Morfológica	Pronome	Relativo	Sómente 4 por cento estavam desempregados em 2008 _ que é um sinal que	Alemão	6	3
721		Classe Morfológica	Pronome	Relativo	Embora tenha uma diferença entre _ <u>que</u> pode-se ver e ouvir	Outros	1	2
722		Classe Morfológica	Pronome	Relativo	explicar <u>que</u> está acontecendo	Outros	19	2

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
723	183	Classe Morfológica	Pronome	Relativo	O número de trabalhadores idosos no Brasil cresceu nos anos passados, <u>que</u> significa uma nova situação	Alemão	8	3
724		Classe Morfológica	Pronome	Relativo	O razão <u>por qual</u> eles querem proibir	Outros	2	4
725	184	Classe Morfológica	Pronome	Relativo	O estudo <u>em qual</u> a proposta é baseado	Alemão	7	4
726	185	Classe Morfológica	Pronome	Relativo	o momento <u>em qual</u> a mae de Joao	Alemão	14	1
727	186	Classe Morfológica	Pronome	Relativo	as fantasias <u>em quais</u>	Alemão	14	2
728	187	Classe Morfológica	Pronome	Relativo	peessoas deficientes visuais e <u>quais</u> só conseguem ..	Alemão	14	2
729	188	Classe Morfológica	Pronome	Relativo	chamadas quadri-lhas, <u>quais</u> sao um fenomeno	Alemão	7	1
730	189	Classe Morfológica	Pronome	Relativo	povos primitivos, <u>quais</u> já comemoravam	Alemão	9	1
731	190	Classe Morfológica	Pronome	Relativo	ela lembra do fogo, <u>qual</u> a mae de Sao Joao ascendeu	Alemão	9	1
732	191	Classe Morfológica	Pronome	Relativo	existem lados aqui <u>quais</u> não são adequados	Alemão	12	2
733	192	Classe Morfológica	Pronome	Relativo	porque o São João Batista foi nascido nesse dia, <u>qual</u> era o dia mais longo do ano	Alemão	2	1
734	193	Classe Morfológica	Pronome	Relativo	dêem muitas impressoes <u>quais</u>	Alemão	14	2
735	194	Classe Morfológica	Pronome	Relativo	problemas cardiovasculares do grupo <u>qual</u> passou o estudo tomando sibutramina	Alemão	9	4
736	195	Classe Morfológica	Pronome	Relativo	Nos inibidores de apetite, <u>com quais</u> sempre trabalhávamos	Alemão	4	4
737		Classe Morfológica	Pronome	Relativo	por a felicidade <u>o que</u> ela trouxe	Outros	16	1
738		Classe Morfológica	Pronome	Relativo	um fogo <u>o que</u> é um jeito christão	Outros	16	1
739		Classe Morfológica	Preposição	Contração	<u>por a</u> felicidade	Espanhol	16	1
740		Classe Morfológica	Preposição	Contração	<u>por a</u> primeira vez	Espanhol	10	2
741		Classe Morfológica	Preposição	Contração	<u>Pelo o</u> consume	Outros	17	3
742		Classe Morfológica	Preposição	Contração	orgulhoso <u>pelo o</u> trabalho	Outros	17	3

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
743		Classe Morfológica	Preposição	Contração	<u>pelo o</u> fogo	Outros	17	1
744		Classe Morfológica	Preposição	Contração	<u>pelo os</u> portugueses	Outros	17	1
745	196	Classe Morfológica	Preposição	Ausência	fogos _ artificios	Alemão	7	1
746	197	Classe Morfológica	Preposição	Ausência	fogos _ artificios	Alemão	9	1
747	198	Classe Morfológica	Preposição	Ausência	phones _ ouvidos	Alemão	4	2
748	199	Classe Morfológica	Preposição	Ausência	crise _ energia	Alemão	12	2
749	200	Classe Morfológica	Preposição	Ausência	a milhoes _ brasileiros	Alemão	7	4
750	201	Classe Morfológica	Preposição	Ausência	a organização <u>o</u> Centro de Políticas Públicas [...]	Alemão	12	2
751	202	Classe Morfológica	Preposição	Ausência	A importância _ uma organização dessa	Alemão	12	2
752	203	Classe Morfológica	Preposição	Ausência	Mas tenho certeza _ que os inibidores	Alemão	6	4
753	203	Classe Morfológica	Preposição	Ausência	tenho certeza _ que	Alemão	9	3
754	204	Classe Morfológica	Preposição	Ausência	15 de outubro _ 2011	Alemão	4	2
755	205	Classe Morfológica	Preposição	Ausência	20 de outubro _ 2011	Alemão	4	3
756	206	Classe Morfológica	Preposição	Ausência	20 de outubro, 2011	Alemão	4	4
757		Classe Morfológica	Preposição	Ausência	por causa <u>as</u>	Outros	12	1
758		Classe Morfológica	Preposição	Ausência	por causa <u>a</u> falta	Outros	12	4
759	207	Classe Morfológica	Preposição	Ausência	quero informar _ vocês que a população [...]	Alemão	14	3
760		Classe Morfológica	Preposição	Ausência	o projeto dar _ todo mundo a possibilidade	Outros	4	2
761		Classe Morfológica	Preposição	Ausência	fazer o melhor possível _ <u>que</u> todo mundo pode aproveitar	Outros	4	2
762		Classe Morfológica	Preposição	Ausência	teve a idéia _ descrever o desfile	Outros	14	2
763		Classe Morfológica	Preposição	Ausência	Quem já tinha a possibilidade _ fazer parte d'uma Festa Junina pode confirmar	Outros	19	1
764		Classe Morfológica	Preposição	Ausência	leva os idosos _ procurarem um emprego	Outros	2	3

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
765	208	Classe Morfológica	Preposição	Ausência	gostaria _ divulgar	Alemão	7	2
766	209	Classe Morfológica	Preposição	Ausência	não precisa _ músculos	Alemão	8	3
767	210	Classe Morfológica	Preposição	Ausência	Esses passos garantem _ nossa empresa e _ todo o Brasil um bom futuro	Alemão	8	3
768	211	Classe Morfológica	Preposição	Ausência	cerca _ 56%	Alemão	16	3
769	212	Classe Morfológica	Preposição	Ausência	Depois _ algumas vezes	Alemão	16	2
770	213	Classe Morfológica	Preposição	Ausência	apareceram _a primeira vez	Alemão	19	1
771		Classe Morfológica	Preposição	Ausência	como você magreceu <u>o</u> jeito mais rápido	Outros	14	4
772		Classe Morfológica	Preposição	Ausência	apoiar um <u>o</u> outro	Outros	13	3
773	214	Classe Morfológica	Preposição	Troca	pessoas <u>sobre</u> 60 anos	Alemão	5	3
774	215	Classe Morfológica	Preposição	Troca	o número de trabalhadores <u>em cima</u> de 60 anos	Alemão	8	3
775	216	Classe Morfológica	Preposição	Troca	idade <u>em cima</u> de 55 anos	Alemão	7	4
776	217	Classe Morfológica	Preposição	Ausência	impedidos <u>a</u> ver	Alemão	7	2
777	218	Classe Morfológica	Preposição	Troca	não proíbe eles <u>a</u> trabalhar	Alemão	6	3
778		Classe Morfológica	Preposição	Troca	mais rápido do que o número de idosos <u>ao</u> total	Outros	15	3
779		Classe Morfológica	Preposição	Troca	contribuir <u>á</u>	Outros	3	3
780		Classe Morfológica	Preposição	Ausência	contribuem _ um grande parte da despesa da família	Outros	14	3
781		Classe Morfológica	Preposição	Ausência	contribue _ a metade da despesa familiar	Outros	9	3
782		Classe Morfológica	Preposição	Troca	Essas opcoes contribuem <u>por</u> sucesso	Outros	16	4
783		Classe Morfológica	Preposição	Troca	isso vai contribuir <u>pelo</u> mais sucesso	Outros	16	3
784		Classe Morfológica	Preposição	Troca	concentrar-se no principal <u>pelos</u> deficientes nao terem	Outros	14	2
785	219	Classe Morfológica	Preposição	Troca	<u>Pelo</u> o consume, o país ganhar mais imposto	Alemão	17	3
786		Classe Morfológica	Preposição	Troca	pedindo <u>para</u> a fertilidade da terra	Outros	1	1

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
787		Classe Morfológica	Preposição	Clareza	importado <u>pela</u> França	Outros	18	1
788		Classe Morfológica	Preposição	Troca	o país está oferecendo oportunidades <u>pelos</u> idosos	Outros	16	3
789		Classe Morfológica	Preposição	Troca	mesmo que reduzis-se o peso <u>por</u> uns kilos	Outros	1	4
790		Classe Morfológica	Preposição	Troca	interferem <u>com</u> o nosso bem-estar	Outros	6	4
791	220	Classe Morfológica	Preposição	Troca	Maria grávida <u>com</u> Jesus	Alemão	1	1
792		Classe Morfológica	Preposição	Troca	se trata <u>com</u> um serviço	Outros	16	2
793		Classe Morfológica	Preposição	Troca	as origens se transformaram <u>a</u> uma festa	Outros	13	1
794		Classe Morfológica	Preposição	Troca	animado <u>desta</u> dança	Outros	14	1
795	221	Classe Morfológica	Preposição	Troca	tem a possibilidade <u>em</u> utilizar o instrumento	Alemão	12	2
796	222	Classe Morfológica	Preposição	Troca	existe a possibilidade <u>em</u> má interpretação	Alemão	12	4
797	223	Classe Morfológica	Preposição	Troca	que nao têm a possibilidade <u>em</u> pagar um hospital	Alemão	12	4
798		Classe Morfológica	Preposição	Troca	se-mudou numa maneira <u>em</u> realizar	Outros	12	2
799		Classe Morfológica	Preposição	Troca	idéa <u>em</u> realizar	Outros	12	4
800		Classe Morfológica	Preposição	Troca	ajudam <u>com</u> limpar a casa	Outros	14	3
801		Classe Morfológica	Preposição	Troca	ajudam <u>com</u> a educação	Outros	14	3
802		Classe Morfológica	Preposição	Troca	decidiu <u>nos</u> pontos seguintes	Outros	3	3
803	224	Classe Morfológica	Preposição	Troca	em relação <u>desse</u> assunto	Alemão	12	2
804	225	Classe Morfológica	Preposição	Troca	em relazão <u>da</u> saúde	Alemão	12	3
805	226	Classe Morfológica	Preposição	Troca	o número dos idosos <u>à</u> relação do resto da população	Alemão	9	3
806		Classe Morfológica	Preposição	Troca	para ter ótimo sucesso <u>do</u> novo serviço	Outros	15	2
807		Classe Morfológica	Preposição	Troca	dança <u>em</u> roupa típica	Espanhol	17	1
808	227	Classe Morfológica	Preposição	Troca	gostam de se vestir <u>num</u> jeito especial	Alemão	16	1
809		Classe Morfológica	Preposição	Troca	assistir ele <u>numa</u> maneira auditiva	Outros	6	2

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
810		Classe Morfológica	Preposição	Troca	se- mudou <u>numa</u> maneira	Outros	12	2
811	228	Classe Morfológica	Preposição	Troca	o que ele pode trazer <u>na</u> empresa	Alemão	16	3
812		Classe Morfológica	Preposição	Troca	risco aumentado <u>por</u> 16%	Outros	1	4
813		Classe Morfológica	Preposição	Troca	o número de idosos está se aproximando <u>aos</u> 14%	Outros	11	3
814		Classe Morfológica	Preposição	Troca	em comparação <u>neste</u> medicamento	Outros	8	4
815		Classe Morfológica	Preposição	Clareza	[sibutramina] ajuda <u>com</u> a perda de peso	Outros	16	4
816		Classe Morfológica	Preposição	Troca	uma solução <u>pelo</u> problema	Outros	4	4
817		Classe Morfológica	Preposição	Troca	exercícios não são eficaz <u>por</u> todas pessoas	Outros	8	4
818		Classe Morfológica	Preposição	Troca	os riscos <u>pela</u> saúde	Outros	16	4
819		Classe Morfológica	Preposição	Troca	traz problemas <u>com</u> os ossos	Outros	1	4
820		Classe Morfológica	Preposição	Troca	têm muito <u>capital</u> <u>em</u> realizar influenciar uma instituição	Outros	12	4
821		Classe Morfológica	Preposição	Clareza	tudo mundo quer emagrecer <u>por</u> ser mais perfeito	Outros	16	4
822		Classe Morfológica	Preposição	Troca	em troca <u>à</u> possibilidade de ajudar	Outros	7	4
823		Classe Morfológica	Preposição	Troca	um ponto favorável <u>por</u> este produto	Outros	14	4
824	229	Classe Morfológica	Preposição	Troca	risco <u>para</u> infarto	Alemão	20	4
825		Classe Morfológica	Preposição	Troca	não querem correr o risco <u>para</u> alguém morrer	Outros	20	4
826		Classe Morfológica	Preposição	Troca	e o quê é típica <u>para</u> ela	Outros	11	1
827		Classe Morfológica	Preposição	Troca	típicas <u>para</u> as festas	Outros	11	1
828		Classe Morfológica	Preposição	Troca	<u>em</u> respeito dos níveis	Francês	12	1
829		Classe Morfológica	Preposição	Troca	comemoram <u>por</u> agradecer ao Deus	Outros	16	1
830		Classe Morfológica	Preposição	Troca	<u>no</u> tipo	Outros	20	1
831		Classe Morfológica	Preposição	Troca	esse serviço é um grande avanço nos serviços para deficientes <u>pelo</u> governo.	Outros	1	2
832		Classe Morfológica	Preposição	Troca	tão perto <u>à</u> realidade	Outros	6	2

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
833		Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	a população aumentou <u>pelo</u> mais da metade	Outros	14	3
834		Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	aumentou <u>por</u> 43%	Espanhol	10	3
835		Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	cresceu <u>por</u> 43%	Outros	2	3
836		Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	cresceu <u>com</u> 43%	Outros	1	3
837	230	Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	aproveitar <u>desse</u> desenvolvimento	Alemão	20	3
838	231	Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	vamos aproveitar <u> dessa</u> oportunidade	Alemão	6	4
839	232	Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	aproveitar <u> dessa</u> situação	Alemão	6	3
840	233	Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	As empresas aproveitam <u>pela</u> experiência das pessoas idosas	Alemão	15	3
841	234	Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	os trabalhadores aproveitam <u>pela</u> retomada do emprego	Alemão	18	3
842	235	Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	deve ser a nossa escolha <u>de</u> tomá-los ou não	Alemão	7	4
843	236	Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	Nosso objetivo é <u>de</u> fazer o melhor	Alemão	4	2
844	237	Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	seria perfeito <u>de</u> contratar-lhes	Alemão	8	3
845	238	Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	é necessário <u>de</u> diminuir	Alemão	8	3
846	239	Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	É necessário <u>de</u> mudar	Alemão	8	4
847		Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	e mesmo precisa <u>de</u> emagrecer	Outros	14	4
848	240	Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	garante <u>de</u> perder peso	Alemão	8	4

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
849		Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	querendo <u>de</u> proibir	Outros	18	4
850		Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	venha <u>a</u> acompanhar nos	Espanhol	17	2
851		Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	trabalhar <u>por</u> maior tempo possível	Outros	2	3
852		Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	emagrecer <u>por</u> 20 quilos	Outros	20	4
853		Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	<u>A</u> primeiro eu quero informar	Outros	14	3
854		Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	optar por contratar <u>de</u> pessoas mais idosas	Outros	20	3
855		Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	para lembrar <u>do</u> nascimento	Outros	9	1
856		Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	ela lembra <u>do</u> fogo	Outros	9	1
857		Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	lembra <u>da</u> França	Outros	16	1
858	241	Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	poderá ajudar <u>deles</u> que não podem ver	Alemão	16	2
859	242	Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	ajuda <u>a</u> algumas pessoas emagrecerem	Alemão	3	4
860	243	Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	prejudicaria <u>a</u> milhares de obesos	Alemão	20	4
861	244	Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	durante <u>do</u> carnaval	Alemão	5	1
862		Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	todos <u>nos</u> domingos	Outros	17	2
863		Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	vi todas <u>dessa</u> coisas lá	Outros	16	1
864		Classe Morfológica	Preposição	Inserção desnecessária	abandonar <u>com</u> a obesidade	Outros	8	4

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
865	245	Classe Morfológica	Verbo	Modo subjuntivo	Eu espero que vocês <u>são</u> tão ansiosos quanto eu	Alemão	3	1
866		Classe Morfológica	Verbo	Modo subjuntivo	pediam aos espíritos que a colheita <u>seja</u> boa	Outros	6	1
867		Classe Morfológica	Verbo	Modo subjuntivo	Embora nao <i>tivesse tido</i> origem na igreja,...	Outros	5	1
868	246	Classe Morfológica	Verbo	Modo subjuntivo	Embora a população idosa cresceu	Alemão	19	3
869	247	Classe Morfológica	Verbo	Modo subjuntivo	mesmo que a <u>é</u> barata	Alemão	3	4
870	248	Classe Morfológica	Verbo	Modo subjuntivo	mesmo que a tradição deles ainda <u>é</u> mais recente	Alemão	18	1
871	249	Classe Morfológica	Verbo	Modo subjuntivo	mesmo que esse estudo <u>foi</u> motivo dessa ideia	Alemão	18	4
872		Classe Morfológica	Verbo	Modo subjuntivo	a igreja transformou o significado dele para que <u>combine</u> com as narrações da bíblia.	Outros	6	1
873		Classe Morfológica	Verbo	Modo subjuntivo	para que todos <u>podem</u>	Outros	3	2
874	250	Classe Morfológica	Verbo	Modo subjuntivo	para que os deficientes visuais <u>podem</u>	Alemão	3	2
875	251	Classe Morfológica	Verbo	Modo subjuntivo	é importante que todo mundo <u>aceita</u> e respeita	Alemão	4	2
876	252	Classe Morfológica	Verbo	Modo subjuntivo	é provável que a substância <u>vai ser</u> retirada do mercado	Alemão	15	4
877	253	Classe Morfológica	Verbo	Modo subjuntivo	Ideal seria que Deficientes Visuais <u>recebem</u>	Alemão	4	2
878	254	Classe Morfológica	Verbo	Modo subjuntivo	precisa que todo mundo <u>publica</u> essa novidade	Alemão	18	2
879	255	Classe Morfológica	Verbo	Modo subjuntivo	fazer o melhor possível que todo mundo <u>pode</u> aproveitar	Alemão	4	2
880	256	Classe Morfológica	Verbo	Modo subjuntivo	para garantir, que todos <u>aproveitam</u>	Alemão	19	2
881	257	Classe Morfológica	Verbo	Modo subjuntivo	O que precisamos é uma droga que <u>ajuda</u>	Alemão	1	4
882		Classe Morfológica	Verbo	Modo subjuntivo	se Sibutramina <u>seria</u> banido	Outros	3	4
883		Classe Morfológica	Verbo	Modo subjuntivo	Eles deem muito da sua experiência	Outros	5	3
884		Classe Morfológica	Verbo	Modo subjuntivo	essa instituição será uma possibilidade boa, porque os desfiles <u>dêem</u>	Outros	14	2

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
885		Classe Morfológica	Verbo	Modo subjuntivo	Mas tenho certeza que os inibidores <u>possam</u> causar problemas de saúde	Outros	6	4
886		Classe Morfológica	Verbo	Modo subjuntivo	não sei porque tem pessoas que <u>reclamem</u>	Outros	11	4
887		Classe Morfológica	Verbo	Particípio	mostrar que o São João está <u>nacito</u>	Espanhol	12	1
888		Classe Morfológica	Verbo	Particípio	já tínhamos <u>ouvir falado</u>	Outros	4	4
889		Classe Morfológica	Verbo	Particípio	para que sejam <u>aceitados</u>	Outros	6	2
890		Classe Morfológica	Verbo	Particípio	[A regra] ... tem que ser <u>aceitada</u>	Outros	16	4
891	258	Classe Morfológica	Verbo	Particípio	Estas comidas sao bem nativas e rurais, que foram <u>trazidos</u> para o Brasil.	Alemão	3	1
892	259	Classe Morfológica	Verbo	Particípio	foram <u>trazidos</u> [as quadrilhas] pelos franceses	Alemão	7	1
893	260	Classe Morfológica	Verbo	Particípio	e foram <u>mudados</u> [as festas juninas]	Alemão	8	1
894	261	Classe Morfológica	Verbo	Particípio	[bandeirinhas] estao <u>botados</u> na ruas	Alemão	8	1
895	262	Classe Morfológica	Verbo	Particípio	essa festa estava <u>celebrado</u> pelos brasileiros	Alemão	12	1
896	263	Classe Morfológica	Verbo	Particípio	para a Maria, a mae do Jesus ser <u>avisado</u>	Alemão	12	1
897	264	Classe Morfológica	Verbo	Particípio	[festa junina] está <u>celebrado</u>	Alemão	18	1
898	265	Classe Morfológica	Verbo	Particípio	fones de ouvido cuja disposição está sendo <u>garantido</u>	Alemão	7	2
899	266	Classe Morfológica	Verbo	Particípio	A iniciativa foi <u>realizado</u>	Alemão	7	2
900	267	Classe Morfológica	verbo	Particípio	que seja <u>colocado</u> a psicologia no primeiro lugar	Alemão	13	3
901	268	Classe Morfológica	Verbo	Particípio	se Sibutramina seria <u>banido</u>	Alemão	3	4
902		Classe Morfológica	Verbo	Particípio	o producto não ser <u>usada</u>	Outros	17	4
903		Classe Morfológica	Verbo	Particípio	o fabricante Abott foi <u>pressionada</u>	Outros	18	4
904	269	Classe Morfológica	Verbo	Particípio	Se estes medicamentos fossem <u>proibido</u>	Alemão	5	4
905	270	Classe Morfológica	Verbo	Particípio	[a decisão], <u>discutido</u> desde a sua entrada no mercado mundial	Alemão	7	4
906	271	Classe Morfológica	Verbo	Particípio	[doces] que não podem <u>encontrado</u>	Alemão	5	1

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
907	272	Classe Morfológica	Verbo	Particípio	estao <u>feito</u>	Alemão	14	1
908	273	Classe Morfológica	Verbo	Tempo Verbal	porque o São João Batista <u>foi nascido</u> nesse dia, qual era o dia mais longo do ano	Alemão	2	1
909		Classe Morfológica	Verbo	Tempo Verbal	as pessoas <u>quiseram</u> agradecer a fertilidade	Outros	13	1
910	274	Classe Morfológica	Verbo	Tempo Verbal	eram os franceses que <u>exportaram</u> a moda	Alemão	13	1
911		Classe Morfológica	Verbo	Tempo Verbal	avisou a Maria que ele <u>está</u> grávida	Outros	14	1
912		Classe Morfológica	Verbo	Tempo Verbal	até um outro ... <u>tournou-se</u>	Outros	14	1
913		Classe Morfológica	Verbo	Tempo Verbal	os nativos da epoca <u>fazem</u> as festas	Outros	17	1
914	275	Classe Morfológica	Verbo	Tempo Verbal	<u>foram</u> realizadas no dia mais longo do ano	Alemão	11	1
915	276	Classe Morfológica	Verbo	Tempo Verbal	Antigamente esse dia <u>teve</u> um significado religioso	Alemão	2	1
916		Classe Morfológica	Verbo	Tempo Verbal	Na idade media ... eles <u>fizeram</u> essa festa para celebrar	Outros	18	1
917	277	Classe Morfológica	Verbo	Tempo Verbal	Quem já <u>tinha</u> a possibilidade fazer parte d'uma Festa Junina pode confirmar	Alemão	19	1
918	278	Classe Morfológica	Verbo	Tempo Verbal	bandeiras usadas no tipo que já <u>foram</u> usadas pelos portugueses nas festas juninas	Alemão	20	1
919	279	Classe Morfológica	Verbo	Tempo Verbal	antes que o Brasil <u>foi</u> descoberto	Alemão	20	1
920	280	Classe Morfológica	Verbo	Tempo Verbal	O Centro [...] <u>gosta</u> de informa	Alemão	17	2
921		Classe Morfológica	Verbo	Tempo Verbal	Antigamente você só <u>escutar</u>	Outros	17	2
922	281	Classe Morfológica	Verbo	Tempo Verbal	com uma ajuda para deficiente visuais <u>participar</u> no desfile	Alemão	18	2
923	282	Classe Morfológica	Verbo	Tempo Verbal	para os deficientes <u>poder</u> participar	Alemão	18	2
924	283	Classe Morfológica	Verbo	Tempo Verbal	Antigamente só as mulheres <u>lutaram</u> com a balança	Alemão	16	4
925	284	Classe Morfológica	Verbo	Tempo Verbal	O que vai acontecer se o paciente <u>para</u> com isso?	Alemão	16	4
926		Classe Morfológica	Verbo	Concordância	as dancas <u>lembra</u>	Outros	16	1

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
927		Classe Morfológica	Verbo	Concordância	o que nunca falta <u>é</u> as danças	Outros	17	1
928		Classe Morfológica	Verbo	Concordância	musicas, fantasias e a beleza atua	Outros	8	2
929		Classe Morfológica	Verbo	Concordância	Nós, a empresa M, pode reagir	Outros	4	3
930		Classe Morfológica	Verbo	Concordância	uma fratura deles <u>estão</u>	Outros	12	3
931		Classe Morfológica	Verbo	Concordância	as empresas e o país <u>pode</u> profitar muito, <u>se</u> trabalham	Outros	19	3
932		Classe Morfológica	Verbo	Concordância	drogas que <u>pode</u>	Outros	17	4
933		Classe Morfológica	Verbo	Concordância	ela <u>fiz</u>	Outros	15	1
934		Classe Morfológica	Verbo	Concordância	o projeto <u>dar</u> todo mundo a possibilidade	Outros	4	2
935		Classe Morfológica	Verbo	Concordância	o país <u>ganhar</u> mais imposto	Outros	17	3
936		Classe Morfológica	Verbo	Concordância	o fato que os trabalhadores idosos <u>aproveitam</u>	Outros	18	3
937	285	Classe Morfológica	Verbo	Concordância	se <u>vê</u> bandeiras de papel	Alemão	20	1
938	286	Classe Morfológica	Verbo	Concordância	Também se <u>vê</u> decorações nas ruas	Alemão	3	1
939	287	Classe Morfológica	Conjunção	Inadequação	esse dia tem uma grande significação <u>como</u> em torno dele acontecem as famosas festas junhinas.	Alemão	1	1
940	288	Classe Morfológica	Conjunção	Inadequação	Embora que	Alemão	6	2
941	289	Classe Morfológica	Conjunção	Inadequação	até o mais tarde <u>que</u> possível	Alemão	11	3
942		Classe Morfológica	Conjunção	Ausência	Claro _ é.	Outros	5	2
943	290	Classe Morfológica	Conjunção	Ausência	temos _ viver e trabalhar	Alemão	17	3
944		Classe Morfológica	Conjunção	Ausência	embora saibam _ é mal para a saúde	Outros	5	4
945		Sintaxe	Substantivo		mesmo que a _ é barata	Outros	3	4
946		Sintaxe	Artigo	Paralelismo	Para a sociedade e _ economia	Outros	6	3
947		Sintaxe	Artigo	Paralelismo	sentir a batida e _ ritmo	Outros	5	2

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
948		Sintaxe	Artigo	Paralelismo	a alimentação não pode ser desprezado e _ atividade física é de alta importância.	Outros	7	4
949	291	Sintaxe	Artigo	Paralelismo	Cada aniversário tanto _ seu próprio quanto _ Natal	Alemão	7	1
950		Sintaxe	Verbo	Loc. Verbal	que não podem _ encontrado	Outros	5	1
951		Sintaxe	Verbo	Loc. Verbal	nunca poderá _ uma solução para sempre	Outros	16	4
952		Sintaxe	Verbo	Estrutura	No setor 13 do sambadromo _ desfile das escolas de samba	Outros	17	2
953		Sintaxe	Verbo	Paralelismo	Se <u>têm</u> tempo, <u>visita</u> a festa	Outros	4	1
954		Sintaxe	Verbo	Paralelismo	se <u>transformaram</u> e <u>tinham</u> uma influência	Outros	16	1
955		Sintaxe	Verbo	Paralelismo	para <u>manter</u> a forma física ... e <u>traz</u> alegria	Outros	5	2
956		Sintaxe	Verbo	Paralelismo	ajudam <u>com</u> limpar a casa	Outros	14	3
957		Sintaxe	Verbo	Estrutura	<u>Baseando</u> nas informações do texto	Outros	8	4
958		Sintaxe	Verbo	Estrutura	durante um tempo <u>para experimentar</u>	Outros	14	4
959	292	Sintaxe	Verbo	Posição	Durante os desfiles <u>descreverá</u> um narrador profissional tudo o que	Alemão	7	2
960	293	Sintaxe	Verbo	Estrutura	um rito pagão <u>virou-se</u> cristão	Alemão	13	1
961		Sintaxe	Verbo	Estrutura	a igreja <u>virou</u> a festa um evento religioso	Outros	7	1
962		Sintaxe	Verbo	Estrutura	mostra riscos para alguém <u>tomando</u> aqueles medicamentos	Outros	9	4
963		Sintaxe	Verbo	Estrutura	Eu acho de má educação, <u>valorizando</u> a outra pessoa	Outros	13	4
964		Sintaxe	Verbo	Estrutura	uma iniciativa <u>tem</u> <u>que ser começando</u> pelas organizações	Outros	12	2
965		Sintaxe	Verbo	Estrutura	peço a vocês <u>que</u> deixarem de tomar sibutramina	Outros	3	4
966		Sintaxe	Verbo	Estrutura	ajuda a algumas pessoas _ <u>emagrecerem</u>	Outros	3	4
967		Sintaxe	Verbo	Estrutura	Temos que convencer os idosos <u>que se sentem</u> mais felizes e produtivos	Outros	11	3
968		Sintaxe	Verbo	Estrutura	nossa empresa vai ganhar humanidade <u>em realizar</u> contratar esse grupo	Outros	12	3

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
969		Sintaxe	Verbo	Estrutura	a intenção da Anvisa <u>quer</u> proibir a venda	Outros	19	4
970		Sintaxe	Verbo	Estrutura	Não deveria <u>há</u> uma diferença	Outros	18	2
971		Sintaxe	Pronome	De-monstrativo	peço à sua contribuição que é muito importante pelo <u>mesmo</u> .	Outros	7	2
972	294	Sintaxe	Pronome	De-monstrativo	o que é feito pela prefeitura <u>mesma</u>	Alemão	16	2
973		Sintaxe	Pronome	De-monstrativo	pessoas com <u>uma</u> idade de mais do que 60 anos	Outros	12	3
974		Sintaxe	Pronome	De-monstrativo	precisa de <u>um</u> mais tempo	Outros	16	4
975		Sintaxe	Pronome	De-monstrativo	em cada <u>uma</u> pessoa	Outros	14	4
976		Sintaxe	Pronome	Átono	<u>Se</u> refere a Sao Joao Batista	Outros	6	1
977		Sintaxe	Pronome	Átono	muitos idosos simplesmente <u>se</u> querem sentir mais produtivos	Outros	18	3
978		Sintaxe	Pronome	Átono	entre que pode- <u>se</u> ver	Outros	1	2
979		Sintaxe	Pronome	Átono	contratar- <u>lhes</u>	Outros	8	3
980	295	Sintaxe	Preposição	Estrutura	essa celebracao que se desenvolveu <u>a</u> uma das	Alemão	7	1
981	296	Sintaxe	Preposição	Regência	a igreja católica transformou a festa <u>para</u> uma religiosa	Alemão	3	1
982	297	Sintaxe	Preposição	Regência	A igreja católica transformou a festa <u>para</u> uma festa cristiana	Alemão	4	1
983	298	Sintaxe	Preposição	Regência	as festas transformaram <u>para</u> uma festa religiosa	Alemão	5	1
984		Sintaxe	Preposição	Estrutura	foram mudados <u>da</u> igreja católica	Outros	8	1
985	299	Sintaxe	Adjetivo	Posição	eles tem uma <u>melhor</u> saúde	Alemão	14	3
986	300	Sintaxe	Adjetivo	Posição	<u>Bem feito</u> trabalho benéfico a pessoa	Alemão	5	3
987	301	Sintaxe	Adjetivo	Posição	as <u>típicas</u> comidas	Alemão	8	1
988		Sintaxe	Advérbio	Posição	e <u>mesmo</u> precisa de emagrecer e se só esse medicamento ajuda ...	Outros	14	4
989		Sintaxe	Advérbio	Estrutura	tem uma longa duração, <u>já</u> .	Outros	11	1
990		Sintaxe	Advérbio	Posição	e não se sentem excluídos <u>mais</u>	Outros	6	2
991		Sintaxe	Advérbio	Colocação	com 60 <u>ou mais</u> anos	Outros	4	3
992	302	Sintaxe	Conjunção	Estrutura	antes <u>que</u> o Brasil foi descoberto	Alemão	20	1

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
993		Sintaxe	Outras estruturas/Clareza	Clareza	<u>vão ficar nos caminhões na festa e conseguem explicar</u>	Outros	19	2
994		Sintaxe	Outras estruturas/Clareza	Clareza	o povo se veste <u>como o acha se vestem camponeses</u>	Outros	19	1
995		Sintaxe	Outras estruturas/Clareza	Clareza	Mas <u>o que seria uma festa legal sem comida?</u>	Outros	7	1
996		Sintaxe	Outras estruturas/Clareza	Estrutura	pelos organizações que <u>vão iniciar um impulso para o governo</u>	Outros	12	2
997		Sintaxe	Outras estruturas/Clareza	Clareza	<u>mas como eu acho, não tanto como riscar a sua vida</u>	Outros	17	4
998		Sintaxe	Outras estruturas/Clareza	Clareza	<u>Todos riscos, pessoas gordas quase tem</u>	Outros	17	4
999		Sintaxe	Outras estruturas/Clareza	Clareza	Sobre todo <u>de nos já tínhamos ouvir falado</u>	Outros	4	4
1000	303	Sintaxe	Outras estruturas/Clareza	Clareza	a integração deles <u>faz conflitos sociais menos provável</u>	Alemão	6	3
1001		Sintaxe	Outras estruturas/Clareza	Clareza	<u>cerca 56% de 60 anos ou mais está avançando no mercado.</u>	Outros	16	3
1002		Sintaxe	Outras estruturas/Clareza	Estrutura	<u>na quase toda parte do mundo</u>	Outros	19	3
1003		Sintaxe	Outras estruturas/Clareza	Estrutura	o índice de infarto, AVC ou outros problemas <u>foi 10%, das pessoas</u>	Outros	2	4
1004	304	Sintaxe	Outras estruturas/Clareza	Estrutura	Eu sei que os médicos tomam cuidado <u>para quem prescrever o remédio</u>	Alemão	3	4
1005		Sintaxe	Outras estruturas/Clareza	Estrutura	ocorrem casos que <u>pessoas tomam</u> sibutramina de qualquer jeito	Outros	3	4
1006	305	Sintaxe	Outras estruturas/Clareza	Oração	nossa grupo pode beneficia muito <u>que inibidores de apetite são proibidos</u>	Alemão	5	4
1007		Sintaxe	Outras estruturas/Clareza	Clareza	porque nós conseguimos <u>isso e nenhuma substância estranha e artificial.</u>	Outros	6	4

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
1008		Sintaxe	Conjunção	Clareza	Eu acabei de ler um artigo ... e porque a <u>Anvisa quer proibir a venda deles</u> na ÉPOCA.	Outros	14	4
1009		Sintaxe	Outras estruturas/Clareza	Posição	Pesquisas mostram que <u>da população brasileira o número de idosos alcançou 11,1%</u>	Outros	4	3
1010		Sintaxe	Outras estruturas/Clareza	Estrutura	<u>aumenta um inibidor de apetite o perigo de criar</u>	Outros	19	4
1011		Léxico	Substantivo	Inexistente	<u>sambadromo</u>	Outros	17	2
1012		Léxico	Substantivo	Inexistente	<u>sambádro</u>	Outros	19	2
1013		Léxico	Substantivo	Inexistente	<u>palmalha</u>	Outros	11	1
1014		Léxico	Substantivo	Inexistente	<u>pamonã</u>	Outros	16	1
1015		Léxico	Substantivo	Inexistente	as <u>escolheras</u> da alimentação	Outros	4	1
1016		Léxico	Substantivo	Inexistente	cang i ta	Outros	7	1
1017		Léxico	Substantivo	Inexistente	fugar i	Outros	16	1
1018		Léxico	Substantivo	Inexistente	<u>tourisme</u>	Francês	18	2
1019		Léxico	Substantivo	Inexistente	<u>munde</u>	Francês	18	2
1020	306	Léxico	Substantivo	Inexistente	<u>geração</u>	Alemão	1	3
1021		Léxico	Substantivo	Inadequação	Cada aniversário consiste de uma <u>alimentação especial</u>	Outros	7	1
1022		Léxico	Substantivo	Inadequação	pelas <u>mães</u> dos caipiras	Outros	12	1
1023		Léxico	Substantivo	Inexistente	o <u>príncipe</u> da hidrostática	Francês	12	1
1024		Léxico	Substantivo	Inadequação	uma <u>fratura</u> deles	Outros	12	3
1025		Léxico	Substantivo	Inadequação	uma <u>fratura</u> do mercado	Outros	12	4
1026	307	Léxico	Substantivo	Inexistente	<u>consultante</u>	Alemão	12	3
1027		Léxico	Substantivo	Inadequação	o desenvolvimento da situação dessa historia tem uma <u>faixa</u> positiva	Outros	12	3
1028		Léxico	Substantivo	False Friend	onde <u>a gente</u> veste roupas antigas	Espanhol	8	1
1029		Léxico	Substantivo	False Friend	todo que <u>a gente</u> ganhou	Espanhol	12	1
1030		Léxico	Substantivo	False Friend	<u>A gente</u> celebrava a festa	Espanhol	14	1
1031		Léxico	Substantivo	False Friend	<u>A gente</u> dança em roupa típica	Espanhol	17	1

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
1032		Léxico	Substantivo	False Friend	confirmar que <u>a gente</u> no Brasil sabe <u>festar</u>	Espanhol	19	1
1033		Léxico	Substantivo	False Friend	Em geral <u>a gente</u> pode discutir	Espanhol	12	2
1034		Léxico	Substantivo	False Friend	<u>a gente</u> consegue	Espanhol	19	2
1035		Léxico	Substantivo	Inadequação	<u>toda gente</u>	Espanhol	19	2
1036		Léxico	Substantivo	Inadequação	eles são mais flexíveis do que <u>gente</u> que tem família	Outros	19	3
1037		Léxico	Substantivo	Repetição	Essas <u>comidas</u> são <u>comidas</u> nativas tipicamente	Outros	12	1
1038		Léxico	Substantivo	Repetição	esse <u>serviço</u> é um grande avanço nos <u>serviços</u> para deficientes pelo governo.	Outros	1	2
1039		Léxico	Substantivo	Repetição	traz alegria nas <u>vidas</u> especialmente nas <u>vidas</u> dos deficientes	Outros	5	2
1040		Léxico	Substantivo	Repetição	A <u>situação</u> no um país como Brasil <u>a situação</u>	Outros	12	2
1041		Léxico	Substantivo	Repetição	Mais inibidores de apetite tem <u>riscos</u> como <u>risco</u> cardiovascular	Outros	4	4
1042		Léxico	Substantivo	Repetição	O <u>remédio</u> já tinha chegado ... descobriram que esse <u>remédio</u> pode causar problemas	Outros	12	4
1043		Léxico	Substantivo	Repetição	tem <u>casos</u> assim, e <u>casos</u> assim;	Outros	13	4
1044		Léxico	Substantivo	Colocação	traz alegria nas <u>vidas</u>	Outros	5	2
1045		Léxico	Substantivo	Singular/plural	vão ter trabalhadores com <u>experiências</u>	Outros	18	3
1046		Léxico	Substantivo	Tautologia	achamos essa oportunidade um grande <u>avanço</u> e um <u>progresso</u>	Outros	15	2
1047		Léxico	Substantivo	Inadequação	um fogo o que é um <u>jeito</u> cristão.	Outros	16	1
1048		Léxico	Substantivo	Clareza	lembra da França de uma <u>criação</u> recente	Outros	16	1
1049		Léxico	Substantivo	False Friend	as festa juninas ... confirmam esse <u>preconceito</u>	Inglês	19	1
1050	308	Léxico	Substantivo	False Friend	os <u>motivos</u> centrais - a comida e a fogueira	Alemão	19	1
1051		Léxico	Substantivo	Inadequação	Do <u>dia</u> domingo até a segunda feira	Outros	1	2
1052		Léxico	Substantivo	Colocação	Nos <u>dias</u> domingo e segunda	Outros	4	2

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
1053	309	Léxico	Substantivo	Número	os deficientes tem bons <u>sensos</u> e escutam a música melhor	Alemão	2	2
1054	310	Léxico	Substantivo	Inexistente	os dias das <u>campeonais</u>	Alemão	4	2
1055		Léxico	Substantivo	Inadequação	o objetivo do projeto é a <u>criação</u> de mais igualdade entre pessoas com deficiência	Outros	6	2
1056	311	Léxico	Substantivo	Inadequação	existem <u>lados</u> aqui quais não são adequados	Alemão	12	2
1057		Léxico	Substantivo	Clareza	a gente consegue juntar as <u>impressões</u> que recebe do ouvido	Outros	19	2
1058	312	Léxico	Substantivo	Ausência	toda gente tem que trabalhar e não <u>atrabalhar as outras</u>	Alemão	19	2
1059	313	Léxico	Substantivo	Inadequação	por causa <u>as frutas</u> do trabalho deles	Alemão	12	1
1060		Léxico	Substantivo	Inadequação	empregar <u>velhos</u>	Outros	6	3
1061		Léxico	Substantivo	Inexistente	as vós	Outros	14	3
1062	314	Léxico	Substantivo	Inexistente	os <u>estatísticos</u>	Alemão	16	3
1063	315	Léxico	Substantivo	Inadequação	segundo as <u>elevações</u> recentes	Alemão	20	3
1064	316	Léxico	Substantivo	Inexistente	<u>miráculo</u>	Alemão	1	4
1065	317	Léxico	Substantivo	Inexistente	<u>majoria</u>	Alemão	5	4
1066		Léxico	Substantivo	Inexistente	<u>proibimento</u>	Outros	5	4
1067	318	Léxico	Substantivo	Inadequação	<u>pro</u>	Alemão	12	4
1068		Léxico	Substantivo	Clareza	mas uma vida com felicidade nem tem uma <u>fundação</u> num corpo magro	Outros	16	4
1069		Léxico	Substantivo	Inadequação	<u>providência</u>	Outros	1	3
1070		Léxico	Substantivo	Inexistente	<u>advantagens</u>	Inglês	3	3
1071		Léxico	Substantivo	Inexistente	<u>desadvantagens</u>	Inglês	3	3
1072		Léxico	Substantivo	Inexistente	<u>disponibilidade</u>	Outros	3	3
1073		Léxico	Substantivo	Inexistente	<u>cidadões</u>	Outros	7	2
1074		Léxico	Substantivo	Inexistente	<u>neglecimento</u>	Outros	7	3
1075		Léxico	Substantivo	Inexistente	<u>envelhecimento</u>	Outros	11	3
1076		Léxico	Substantivo	Inexistente	<u>soiciedade</u>	Outros	16	3

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
1077		Léxico	Substantivo	Inexistente	ganhar dinheiro e <u>consume</u>	Inglês	17	3
1078		Léxico	Substantivo	Inadequação	os <u>fatos</u> do risco	Outros	7	4
1079	319	Léxico	Substantivo	Inexistente	<u>concorrência</u>	Alemão	12	4
1080		Léxico	Substantivo	Inexistente	<u>escolhada</u>	Outros	12	4
1081		Léxico	Substantivo	Inexistente	<u>orlisat</u>	Outros	17	4
1082		Léxico	Substantivo	Clareza	um sucesso não justifica <u>defesas e problemas de saúde</u>	Outros	1	4
1083		Léxico	Substantivo	Clareza	a alimentação não-saudável da pessoa que é o <u>objetivo</u> da gordura	Outros	8	4
1084		Léxico	Substantivo	Clareza	se você considera que o sucesso é completamente incerto, eu acho o medicamento muito caro.	Outros	11	4
1085	320	Léxico	Adjetivo	Inexistente	Prezados colegas, professores, <u>interessantes</u> pela cultura brasileira	Alemão	4	1
1086		Léxico	Adjetivo	Inexistente	<u>disponível</u>	Outros	3	2
1087		Léxico	Adjetivo	Inexistente	<u>disponível</u>	Outros	4	4
1088		Léxico	Adjetivo	Inexistente	<u>disponíveis</u>	Outros	4	2
1089	321	Léxico	Adjetivo	Inexistente	<u>christiana</u>	Alemão	9	1
1090	322	Léxico	Adjetivo	Inexistente	<u>christiano</u>	Alemão	17	1
1091		Léxico	Adjetivo	False Friend	uma festa <u>cristiana</u>	Espanhol	4	1
1092		Léxico	Adjetivo	Colocação	fogos <u>artificiais</u>	Espanhol	6	1
1093		Léxico	Adjetivo	Inexistente	<u>juninais</u>	Outros	12	1
1094		Léxico	Adjetivo	False Friend	A cultura religiosa é bem <u>suportada</u> no Brasil	Inglês	12	1
1095	323	Léxico	Adjetivo	Inadequação	As comidas típicas são <u>baseadas</u> no milho	Alemão	15	1
1096		Léxico	Adjetivo	Inexistente	mais <u>rual</u>	Outros	17	1
1097	324	Léxico	Adjetivo	Colocação	<u>pessoas de acompanhamento</u>	Alemão	3	2
1098	325	Léxico	Adjetivo	Estrutura	<u>pessoas deficientes visuais</u>	Alemão	14	2
1099		Léxico	Adjetivo	Inadequação	pessoa <u>apresentadora</u>	Outros	14	2
1100		Léxico	Adjetivo	Troca	Até para pessoas <u>sem deficientes visuais</u>	Outros	14	2

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
1101		Léxico	Adjetivo	Clareza	o da população total empregando na mesma época	Outros	7	3
1102		Léxico	Adjetivo	Clareza	Os empregados da terceira idade, <u>relativo</u> , representam 25%.	Outros	17	3
1103		Léxico	Adjetivo	Semântica	se sentir produtivos e <u>precisados</u>	Outros	19	3
1104		Léxico	Adjetivo	Estrutura	perder peso é um processo duro e <u>chateando</u>	Outros	1	4
1105		Léxico	Adjetivo	Estrutura	mudar o comportamento <u>de comer</u>	Outros	8	4
1106		Léxico	Adjetivo	Inexistente	<u>geralizada</u>	Outros	12	4
1107		Léxico	Adjetivo	Inexistente	<u>européio</u>	Outros	15	4
1108		Léxico	Advérbio	Clareza	As mesmas são alimentos <u>meio</u> rural	Outros	7	1
1109		Léxico	Advérbio	Inexistente	típicamente	Outros	17	1
1110		Léxico	Advérbio	Inexistente	significamente	Francês	12	3
1111	326	Léxico	Advérbio	Inexistente	pesonalmente	Alemão	5	3
1112	327	Léxico	Advérbio		eles podem contribuir <u>ótimos</u> ao nosso trabalho	Alemão	7	3
1113		Léxico	Advérbio	Inadequação	não podem ver <u>certamente</u>	Outros	16	2
1114		Léxico	Advérbio	Inadequação	<u>No final</u> são substâncias artificiais	Outros	6	4
1115		Léxico	Advérbio	Inadequação	com raízes <u>da uma maneira</u> na Itália	Outros	12	1
1116		Léxico	Advérbio	Tautologia	estilo chique <u>com grande elegância</u>	Outros	13	1
1117	328	Léxico	Advérbio	Colocação	que tenham uma impressão <u>tão</u> perto à realidade <u>como possível</u>	Alemão	6	2
1118	329	Léxico	Advérbio	Inexistente	cinco <u>porciento</u>	Alemão	19	4
1119		Léxico	Advérbio	Troca	<u>contrária</u>	Outros	12	4
1120		Léxico	Pronome	Indefinido	<u>cade</u>	Outros	2	2
1121	330	Léxico	Verbo	Clareza	Cada aniversário <u>consiste de</u> uma alimentacao especial	Alemão	7	1
1122	331	Léxico	Verbo	Estrutura	vocês <u>já ouviram da</u> decisão	Alemão	7	4
1123	332	Léxico	Verbo	Estrutura	vocês devem ter <u>ouvido da</u> intenção	Alemão	15	4
1124		Léxico	Verbo	Oralidade	<u>tá</u> bom	Outros	14	3
1125		Léxico	Verbo	Inexistente	não consegue <u>magreecer/</u> como você <u>magreceu</u>	Francês	14	4

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
1126		Léxico	Verbo	Inexistente	vai estar <u>presentado</u>	Francês	18	2
1127	333	Léxico	Verbo	Colocação	Ela <u>colocou</u> um fogo, para avisar que	Alemão	13	1
1128		Léxico	Verbo	Clareza	Os trabalhadores idosos <u>colocaram o número do crescimento 25%</u> acima do total das pessoas...	Outros	2	3
1129	334	Léxico	Verbo	Inadequação	nossa decisão deve <u>relaxar</u> os sistemas de saúde	Alemão	3	3
1130	335	Léxico	Verbo	Inadequação	esse grupo que pode <u>relaxar</u> o mercado	Alemão	12	3
1131		Léxico	Verbo	Estrutura	A População Economicamente Ativa <u>avançou um nível de 56%</u> nos últimos anos	Outros	13	3
1132	336	Léxico	Verbo	Semântica	a igreja <u>virou</u> a festa um evento religioso	Alemão	7	1
1133	337	Léxico	Verbo	Semântica	para <u>virar</u> os ritos uns religiosos também	Alemão	7	1
1134		Léxico	Verbo	False Friend	nossa empresa vai ganhar humanidade em <u>realizar</u> contratar esse grupo	Outros	12	3
1135		Léxico	Verbo	Clareza	O remédio pode <u>realizar</u> um tratamento bem barato	Outros	12	4
1136		Léxico	Verbo	Colocação	Como o nome já <u>dá a ideia</u> ,	Outros	7	1
1137		Léxico	Verbo	Semântica	alimentos que <u>distribuem</u> muita energia aos participantes	Outros	7	1
1138		Léxico	Verbo	Ter/Estar	quanto <u>estiverem</u> a possibilidade	Outros	7	1
1139		Léxico	Verbo	Troca	nao <u>percam</u> visitar	Outros	7	1
1140		Léxico	Verbo	Inadequação	e <u>deixe</u> nós nos lembrar	Outros	3	1
1141		Léxico	Verbo	Inadequação	[bandeirinhas] <u>estao botados</u> na ruas	Outros	8	1
1142		Léxico	Verbo	False Friend	não podemos <u>suportar</u> a ideia	Inglês	5	4
1143		Léxico	Verbo	Inadequação	temos que <u>suportar</u> os idosos para que eles fiquem trabalhando	Inglês	11	3
1144		Léxico	Verbo	False Friend	<u>suportar</u> a renda da família	Inglês	16	3
1145	338	Léxico	Verbo	Inadequação	a maneira de dançar <u>se mudou pra</u> um nível mais alto	Alemão	12	1
1146	339	Léxico	Verbo	Inadequação	<u>se- mudou</u> numa maneira	Alemão	12	2

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
1147		Léxico	Verbo	Inadequação	as roupas <u>aparecem</u> com as roupas dos peoes	Outros	14	1
1148	340	Léxico	Verbo	Semântica	essa celebracao que se <u>desenvolveu</u> a uma das mais animadas do país	Alemão	7	1
1149	341	Léxico	Verbo	Semântica	a boa terra, que <u>causou</u> um bom crescimento	Alemão	14	1
1150		Léxico	Verbo	Inadequação	o fôgo <u>tem que</u> simbolizar a santa Maria	Outros	16	1
1151		Léxico	Verbo	Inexistente	<u>festar</u>	Outros	19	1
1152		Léxico	Verbo	Inexistente	<u>debartamos</u>	Outros	4	3
1153		Léxico	Verbo	Inexistente	<u>compremete</u> para deficientes a possibilidade	Outros	4	2
1154	342	Léxico	Verbo	Semântica	Embora que a experiência visual <u>faça uma grande parte do espectáculo</u>	Alemão	6	2
1155	343	Léxico	Verbo	Inadequação	manter os idosos empregados enquanto a saúde os <u>deixa</u>	Alemão	11	3
1156	344	Léxico	Verbo	Inadequação	se a nossa saúde <u>deixa</u> isso	Alemão	14	3
1157		Léxico	Verbo	Inexistente	<u>reglementar</u>	Francês	12	3
1158	345	Léxico	Verbo	Inexistente	<u>profitar</u>	Alemão	19	3
1159		Léxico	Verbo	semântica	<u>ficam</u> economicamente ativos	Outros	20	3
1160	346	Léxico	Verbo	Inadequação	uma possibilidade de <u>conseguir</u> a meta	Alemão	4	4
1161		Léxico	Verbo	Inexistente	benefica	Outros	5	4
1162		Léxico	Verbo	Inexistente	<u>convincer</u>	Inglês	5	4
1163		Léxico	Verbo	Inexistente	<u>convinçar</u>	Inglês	7	4
1164		Léxico	Verbo	Inexistente	<u>proiber</u>	Francês	5	4
1165		Léxico	Verbo	Inexistente	<u>sofriram</u>	Espanhol	7	4
1166		Léxico	Verbo	Inexistente	dõem	Outros	14	4
1167		Léxico	Verbo	Inadequação	<u>abandonar</u> com a obesidade	Outros	8	4
1168		Léxico	Verbo	False Friend	<u>afecta</u>	Múltipla	8	4
1169		Léxico	Verbo	Inadequação	A Anvisa está <u>to-mando conta</u> do nosso direito de decidir ...	Outros	7	4
1170	347	Léxico	Verbo	Inadequação	o nosso grupo <u>oferta</u> diferentes solucoes	Alemão	8	4

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
1171	348	Léxico	Verbo	Inadequação	o primeiro passo para <u>dar uma oferta</u> saudável	Alemão	8	4
1172	349	Léxico	Verbo	Clareza	<u>sustentá-lo</u> [o indivíduo] com exercícios	Alemão	8	4
1173	350	Léxico	Verbo	Inadequação	não vale a pena <u>riscar</u> a sua saúde	Alemão	10	4
1174	351	Léxico	Verbo	Inadequação	<u>riscar</u> a própria saúde	Alemão	16	4
1175	352	Léxico	Verbo	Inadequação	<u>riscar</u> a sua vida	Alemão	17	4
1176	353	Léxico	Verbo	Inadequação	que tipo de risco eles <u>pegavam</u>	Alemão	12	4
1177		Léxico	Verbo	Inadequação	<u>arrumar</u> um feedback	Outros	12	4
1178		Léxico	Verbo	Clareza	o que <u>é</u> com as pessoas que não	Outros	12	4
1179	354	Léxico	Verbo	Estrutura	um remédio que <u>faz efeito com</u> os hormônios ...	Alemão	13	4
1180		Léxico	Verbo	Inadequação	<u>chamando</u> elas „você é tao bonito/a“	Outros	13	4
1181		Léxico	Verbo	Inadequação	isso <u>aparece</u> bem perigoso	Outros	14	4
1182	355	Léxico	Verbo	Inadequação	o sucesso é maior e <u>fica</u> mais tempo	Alemão	19	4
1183	356	Léxico	Verbo	Ausência	Nós estamos aqui <u>para vocês</u>	Alemão	3	4
1184		Léxico	Verbo	Ser/Estar	Eu espero que vocês <u>são</u> tão ansiosos quanto eu	Outros	3	1
1185		Léxico	Verbo	Ser/Estar	[bandeirinhas] <u>estão</u> botados na ruas	Outros	8	1
1186		Léxico	Verbo	Ser/Estar	essa festa <u>estava</u> celebrado pelos brasileiros	Outros	12	1
1187		Léxico	Verbo	Ser/Estar	E a christianicação <u>estava</u> o razão desse desenvolvimento	Outros	12	1
1188		Léxico	Verbo	Ser/Estar	As comidas <u>estao</u> feito de ingredientes muito básicos	Outros	14	1
1189		Léxico	Verbo	Ser/Estar	[festa junina] <u>está</u> celebrado em junho	Outros	18	1
1190		Léxico	Verbo	Ser/Estar	Como presidente do CPPDV <u>sou</u> muito feliz de anunciar	Outros	1	2
1191		Léxico	Verbo	Ser/Estar	o desfile vai <u>estar</u> presentado à eles pelo audio	Outros	18	2
1192		Léxico	Verbo	Ser/Estar	O estudo não <u>estava</u> realizado numa forma	Outros	12	4

Ref. Seq.	Ref. Te-se	Categoria	Subcat. 1	Subcat. 2	Expressão	Fonte/ Influência	Nº Particip	Taref.
1193		Léxico	Verbo	Ha-ver/ter	<u>terá</u> narrações áudios	Outros	1	2
1194		Léxico	Verbo	Ha-ver/ter	Embora <u>tenha</u> uma diferença entre	Outros	1	2
1195		Léxico	Verbo	Ha-ver/ter	<u>tem</u> também uma mudança	Outros	1	3
1196		Léxico	Verbo	Ha-ver/ter	Cade domingo e segunda-feira vai <u>ter</u> aulas	Outros	2	2
1197		Léxico	Verbo	Ha-ver/ter	só <u>têm</u> poucos ingressos	Outros	6	2
1198		Léxico	Verbo	Ha-ver/ter	<u>tem</u> uma novidade	Outros	9	2
1199		Léxico	Verbo	Ha-ver/ter	<u>terá</u> um novo serviço	Outros	10	2
1200		Léxico	Verbo	Ha-ver/ter	Já <u>tem</u> 300 interessados pelo este serviço	Outros	16	2
1201		Léxico	Verbo	Ha-ver/ter	<u>Tem</u> várias razoes para essa tendência	Outros	6	3
1202		Léxico	Verbo	Ha-ver/ter	<u>tem</u> a mesma tendência no Brasil	Outros	11	3
1203		Léxico	Verbo	Ha-ver/ter	<u>tem</u> também pessoas	Outros	1	4
1204		Léxico	Verbo	Ha-ver/ter	talvêz <u>tenha</u> pessoas que	Outros	9	4
1205		Léxico	Verbo	Ha-ver/ter	não sei porque <u>tem</u> pessoas que reclamem	Outros	11	4
1206		Léxico	Verbo	Ha-ver/ter	<u>tem</u> casos assim	Outros	13	4
1207		Léxico	Verbo	Ha-ver/ter	<u>Tem</u> ainda muito mais	Outros	17	4
1208		Léxico	Verbo	Ha-ver/ter	<u>Tem</u> novidades	Outros	18	4
1209		Léxico	Verbo	Inadequação	Alem disso <u>será</u> um aumento em segurança	Outros	7	2
1210		Léxico	Preposição	Inadequação	bandeiras <u>no tipo que</u> já foram usadas pelos portugueses.	Outros	20	1
1211		Léxico	Preposição	Inadequação	<u>dependente do</u> levantamento 56%	Outros	7	3
1212		Léxico	Preposição	Oralidade	<u>pra</u>	Outros	12	1
1213		Léxico	Preposição	Oralidade	<u>pra</u>	Outros	12	4
1214		Léxico	Conjunção	Estrutura	<u>Por causa que</u> essa festa	Outros	14	1
1215		Léxico	Conjunção	Troca	<u>Com</u> esta inovação se trata com um serviço	Outros	16	2
1216		Léxico	Conjunção	Clareza	<u>segundo</u> à escritora, o Brasil não ...	Outros	18	3
1217		Léxico	Conjunção	Repetição	<u>e</u> se a pessoa não consegue emagrecer com outros métodos <u>e</u> mesmo precisa de emagrecer e se só esse medicamento ajuda ...	Outros	14	4

Resumo

As pesquisas sobre as interferências da língua materna sobre a língua alvo têm-se tornado um assunto cada vez mais importante na área da Linguística Aplicada e áreas afins. Nesse contexto, é de especial relevância a proposta teórica de Selinker (1972), que parte do princípio de que aprendizes de uma segunda língua são comumente influenciados pela língua materna, fator que pode ser observado nas características linguísticas que o aprendiz de uma língua estrangeira transfere para esta. Vários estudos têm apresentado resultados em favor de tal teoria; entretanto, no âmbito do português em relação ao alemão, e vice-versa, constata-se que ainda existe um número pequeno de pesquisas e, ainda, que se faz necessário o aprofundamento de análises contrastivas e empíricas.

O presente trabalho apresenta uma análise dos erros de escrita cometidos por vinte candidatos falantes de alemão língua materna, que prestaram o exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), destacando aqueles que se devem, mais provavelmente, à interferência da língua alemã, numa perspectiva contrastiva. Nesse sentido, em vista da abrangência classificatória, um *corpus* de erros escritos foi constituído de modo a ser possível fazer uma análise das ocorrências e avaliar a frequência das diferentes categorias de erro, as quais foram divididas em ortografia, pontuação, classe morfológica, sintaxe e léxico. Além das interferências significativas do alemão, que correspondem a aproximadamente um terço dos erros totais inventariados, verificou-se que o espanhol, que se caracteriza por ser uma língua tipologicamente próxima do português, configura-se como a segunda maior fonte de interferência interlinguística nas produções escritas analisadas. Nesse contexto, os resultados advindos da Análise de Erros e da Análise Contrastiva mostram que as interferências da língua materna alemã não se configuram como a principal causa de erros. A investigação sobre os erros e sua frequência permitem visualizar as áreas de maior dificuldade que o referido público apresenta na produção linguística na língua alvo. Nesse sentido, espera-se que os dados do presente estudo venham a contribuir para o aprimoramento da prática de ensino de Português Língua Estrangeira na medida em que revelam dificuldades encontradas com maior ou menor frequência na produção linguística de aprendizes de língua materna alemã e particularidades da linguagem desenvolvida por esse grupo específico.

Palavras-chave: português língua estrangeira, análise de erros, linguística aplicada, linguística contrastiva, análise de interferência, competência escrita, aquisição de língua estrangeira.

Abstract

The research about the linguistic interferences on the mother tongue has become very relevant in recent years in the area of Applied Linguistics and related areas. In this context, the renowned theory of Selinker (1972) describes the influence that the mother tongue has in learning a foreign language. This process can be observed regarding the linguistic features of the transfers into the target language made by a foreign language learner. Several researches have been showing results that corroborate this theory; nevertheless, it can be noted that there are very few researches in this field of studies regarding the relation between portuguese and german and that it is necessary to deepen the contrastive and empirical analysis.

This doctoral thesis proposes an analysis of the errors made by a group of 20 german mother tongue candidates, who took the Celpe-Bras exam (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. *Engl.* Certificate of Proficiency in Portuguese as Foreign Language), showcasing the errors from a constrastive perspective made due to the interference of the mother tongue. A corpus of errors was constituted in order to make an analysis of the occurences of the different error categories, namely orthography, punctuation, morphological category, syntax and lexis.

Apart from the significant interferences of the German language, which correspond to approximately one third of the errors identified, it was verified that Spanish, a typologically close language to Portuguese, is considered the second highest source of errors of interlinguistic interference in the analysis of the written production of portuguese as foreign language.

In this context, the results from Error Analysis and Contrastive Analysis show that the interferences from the mother tongue (German) are not the main cause of errors. The analysis of the errors and their occurrences enables us to showcase the main areas of difficulty that the learners have in the written production of the target language. Additionally, the results of this study shall contribute to the improvement of teaching Portuguese as foreign language in the sense that they reveal the difficulties found, with more or less frequency, in the linguistic production of native German speakers as well as the features of this language developed by this specific group of learners.

Keywords: Portuguese foreign language, Error Analysis, Applied Linguistics, Contrastive Linguistics, Interference Analysis, Writing Competence, Foreign Language Acquisition.

Zusammenfassung

Die Forschungen über die sprachliche Interferenz der Muttersprache auf die Zielsprache sind in den letzten Jahren in der Angewandten Linguistik und damit verbundenen Bereichen immer relevanter geworden. In diesem Zusammenhang spielt die Theorie von Selinker (1972) eine wichtige Rolle. Diese geht davon aus, dass die Lerner einer Fremdsprache in der Regel beim Erlernen der Fremdsprache von der Muttersprache beeinflusst werden: die Lerner übertragen die sprachlichen Strukturen der Muttersprache auf äquivalente Strukturen der Fremdsprache. Zahlreiche Studien bestätigen in ihren Ergebnissen diese Theorie; allerdings gibt es sehr wenige Forschungsarbeiten, die komparative Studien zwischen Portugiesisch und Deutsch zum Inhalt haben. Eine Vertiefung der empirischen und kontrastiven Analyse bezüglich diesen beiden Sprachen ist daher notwendig.

In der vorliegenden Arbeit erfolgte eine Analyse der Fehler einer deutschmuttersprachlichen Gruppe von 20 Kandidaten des Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros; *Dt.* Zertifikat für die Profizienz des Portugiesisch als Fremdsprache). Besonderes Augenmerk wurde auf die kontrastive Analyse der Fehler auf Grund der Interferenz der deutschen Sprache gelegt. Zu diesem Zweck wurde ein Fehlerkorpus erstellt, um eine Analyse der Fehlerhäufigkeit durchführen zu können. Diese wurden in folgende Kategorien unterteilt: Rechtschreibung, Zeichensetzung, Wortarten, Syntax und Lexik. Abgesehen von den signifikanten Interferenzen der deutschen Sprache, die ca. ein Drittel der klassifizierten Fehler ausmacht, stellte sich heraus, dass auch andere Sprachen eine zentrale Rolle bei der Textproduktion der Lerner, welche Portugiesisch als Fremdsprache lernen, eingenommen hat. Besonders hervorzuheben ist die spanische Sprache, die dem Portugiesisch typologisch nah ist, und somit als die zweitgrößte Interferenzquelle in den analysierten geschriebenen Texten gilt. In diesem Zusammenhang zeigen die Ergebnisse aus der Kontrastiven- und der Fehleranalyse, dass die muttersprachlichen Interferenzen des Deutschen nicht die größte Interferenzquelle sind. Die Untersuchung der Sprachfehler und ihre Häufigkeit erlauben eine Visualisierung der größten Schwierigkeiten, die die gewählte Gruppe beim Erlernen der Zielsprache zeigt. Ziel dieser Arbeit ist es somit, einen Beitrag zur Verbesserung des Erlernens der portugiesischen Sprache als Fremdsprache zu leisten, insbesondere indem die Schwierigkeiten in der Sprachproduktion von Sprachlerner mit deutscher Muttersprache und die Besonderheiten der Sprache, die die gewählte Gruppe entwickelt aufgezeigt werden.

Stichwörter: Portugiesisch als Fremdsprache, Fehleranalyse, Angewandte Linguistik, Kontrastive Linguistik, Interferenzanalyse, Schreibkompetenz, Fremdsprachenerwerb.

Lebenslauf

UNIVERSITÄTSAUSBILDUNG:

- 2007-2017 Doktoratstudium Romanistik – Portugiesisch
Universität Wien, Österreich
- 2000-2005 Studium *Moderne Sprachen und Literatur – Portugiesisch und Französisch*
Universidade de Lisboa, Portugal
- 1996-1999 Portugiesische und Französische Sprache und Literatur
Staatliche Universität Ceará - (UECE), Brasilien

WISSENSCHAFTLICHE ARBEITEN und LEHRTÄTIGKEIT:

- seit September 2016 Lektor für Portugiesisch und Brasilianische Kultur
 Institut für Übersetzen und Dolmetschen (IUED)
Universität Heidelberg
- seit März 2016 Lektor für Portugiesisch
 Institut für Romanische Sprachen
Wirtschaftsuniversität Wien (WU Wien)
- 2013, 2015 & 2016 Prüfer des Sprachzertifikats *Celpe-Bras*
 Zertifikat für Portugiesisch als Fremdsprache des *Bundesministeriums
 für Bildung Brasiliens – MEC/Ministério da Educação*
Friedrich-Schiller-Universität Jena
- 2008-2010 Lehrer für Portugiesisch und Brasilianische Kultur
 Spezialkurse, Textproduktion und Tupi Sprache und Kultur
Österreichisches Lateinamerika-Institut (LAI)
- 2010 Zwei Monate als **Feldforscher im Xingu Park** im brasilianischen Ama-
 zonas Dokumentation bedrohter Indigenen Sprachen.

VORTRÄGE UND TEILNAHME AN KONGRESSE

- 2016 International Congress of Linguistic Awareness
Wirtschaftsuniversität Wien – WU
- 2013 VIII. Internat. Kongress des Brasilianischen Verbands für Sprachwis-
 senschaft / ABRALIN **Bundestaatliche Universität Rio Grande do
 Norte (UFRN)**, Natal, Brasilien
Vortrag: *Fehleranalyse: Linguistische und methodologische Betrach-
 tungen für das Lehren des Portugiesisch als Fremdsprache*

- 2013 4. CLAFPL – Lateinamerikanischer Kongress für die Ausbildung von
Sprachlehrer
Universität Brasilia (UnB), Brasilien
- 2013 10. Deutscher Lusitanistentag
Sektion: Sprachdidaktik
Universität Hamburg, Deutschland
- 2012 54. International Congress of Americanists
Sektion: Linguistik und Literatur
Universität Wien
- 2010 II. Wiener Lusitanistentag. **Universität Wien**
Vortrag: *Tupi Sprachen Brasiliens: Soziolinguistische Aspekte des Kon-
takts mit der portugiesischen Sprache.*

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Doktorarbeit selbständig angefertigt habe. Es wurden nur die in der Arbeit ausdrücklich benannten Quellen und Hilfsmittel benutzt. Wörtlich oder sinngemäß übernommenes Gedankengut habe ich als solches kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift